

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THAÍS REGINA DE CARVALHO

**POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS/SC**

CURITIBA

2013

THAÍS REGINA DE CARVALHO

**POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS/SC**

Dissertação apresentada ao Setor
de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Paraná,
como parte das exigências para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo
Vinicius Baptista da Silva.

CURITIBA

2013

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Carvalho, Thaís Regina de
Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC / Thaís Regina de Carvalho. – Curitiba, 2013.
267 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Igualdade na educação. 2. Discriminação racial. 3. Educação de crianças – Florianópolis (SC). 4. Relações étnicas. 5. Relações raciais. 6. Inclusão na educação. I. Título.

CDD 372



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **THAÍS REGINA DE CARVALHO** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR. PAULO VINÍCIUS BAPTISTA DA SILVA, DRª LUCIMAR ROSA DIAS, DRª CATARINA DE SOUZA MORO e DR. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS/SC"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. PAULO VINÍCIUS BAPTISTA DA SILVA		Aprovada
DRª LUCIMAR ROSA DIAS		Aprovada
DRª CATARINA DE SOUZA MORO		Aprovada
DR. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA		Aprovada

Curitiba, 11 de março de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

*À minha família, pois estas pessoas,
tão amadas e especiais, serviram de
fonte e energia para a realização
desta tão esperada conquista.*

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas acompanharam e continuam acompanhando a minha caminhada acadêmica. Algumas, desde a graduação, resultado da aprovação no mestrado, outras, durante o mestrado e agora na conclusão dessa etapa. Agradeço imensamente a todos/as que torceram por mim e que de alguma forma contribuíram para essa conquista.

Carinhosamente agradeço aos meus amados pais, João e Sônia, que não medem esforços para me ajudar e me incentivar. Obrigada por desde o início acreditar no meu potencial e por sempre estar e vibrar comigo a cada conquista. À minha mãe, minha pedagoga inspiradora, que sempre me deu força para que eu lutasse em busca de meus objetivos, muito obrigada pelos longos debates sobre educação e relações raciais, pela escuta atenciosa e por todas as contribuições. Ao meu pai, pela confiança, respeito, valorização, indagações, sorrisos e comentários que sempre me animam, tornando-me uma pessoa mais alegre e comprometida.

Ao meu querido companheiro, Michel, que acompanhou o meu ingresso na universidade, parte da minha graduação e agora toda a minha trajetória durante o mestrado. Muito obrigada por ter acolhido o desafio de vir morar em Curitiba, pelos incentivos, pela tamanha paciência, pelo companheirismo e por a cada dia me fazer uma pessoa mais feliz.

Às minhas magníficas irmãs, Laís e Carol, pelo apoio, papos descontraídos, parceria e amor. Muito obrigada por serem essas queridas irmãs tão atenciosas e especiais.

À minha eterna vó Geninha, por todo o carinho e amor durante os dias que viveu ao meu lado e que lá de cima está mandando energias positivas e forças para mim.

À minha atenciosa vó Ada, ao meu divertido vô Íris, ao meu cunhado Lu, à minha tia Sandra e aos meus priminhos Larissa e Davi que de alguma forma me incentivaram para busca dessa conquista e através de prazerosas conversas e diferentes vivências auxiliam no meu amadurecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Vinícius, pela acolhida, pela confiança por acreditar na relevância da minha pesquisa e por contribuir na minha trajetória enquanto pesquisadora.

Ao primordial Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina que desde 2007 me fez acreditar na possibilidade de novas perspectivas para a educação, que através de diversas interações, ensinou-me conhecimentos fundamentais para minha formação pessoal e acadêmica. Agradeço imensamente à Professora Msc. Neli Góes, ao Prof. Dr. Paulino Cardoso, às Neabetes e aos Neabianos, pelos ensinamentos, incentivos e contribuições.

Às minhas amigas e aos meus amigos de Floripa e ao excelente grupo de meninas e menino da pedagogia UDESC 2007/01, pelas conversas, sambas e festas que tanto me alegram e me renovam. Um agradecimento especial à minha amiga Duda por estar sempre presente na minha trajetória acadêmica, profissional, esportiva e festiva, desde trabalhos na biblioteca até longos bate-papos por e-mails e inúmeros momentos no Scarpelli.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e seus/suas professores/as, em especial: Tais Tavares, Ângelo de Souza, Rose Trojan, Evelcy Monteiro, Maria Tereza Carneiro, por contribuírem nessa trajetória.

Aos/às novos/as amigos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR: Karina, Nádia, Jokasta, Débora, Marco, José Antônio, Solange, Sérgio, Antenor, Fabi, Nádia A., Liliane, Adriane, Edna, Antônia e Maria da Glória pela acolhida, pelos diálogos e trocas de experiências.

Ao Prof. Ângelo de Souza e às professoras Catarina Moro e Lucimar Dias pelas contribuições no exame de qualificação.

Às/os funcionárias/os da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC pelo auxílio na coleta de dados para a pesquisa.

A todos e a todas muito obrigada!

♪ Se negro, amarelo, se branco ou indígena.
O que me importa se os meus cabelos não
são como os seus
O que me interessa se nós não oramos para
o mesmo Deus
Somos diferentes sim, e daí?
Somos diferentes, sim!
A pele ou a cor me cobre à alma
Não importará
A cor dos teus olhos, a tua riqueza
De nada adianta
[...]
Somos diferentes sim, e daí?
Somos diferentes, sim!
Respeito as deficiências, as diversidades.
Respeito
Aos seres humanos de qualquer idade
Respeite para se fazer respeitar
Isso é preciso em qualquer lugar. ♪

Michel Pires

RESUMO

Este estudo tem como foco analisar as políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC. Nossa pesquisa guiou-se pela seguinte indagação: Quais os limites, dificuldades e contradições nas formas de interpretação, de implantação e tradução das políticas de promoção da igualdade racial na rede de educação infantil de Florianópolis/SC? Para a realização da investigação optamos pela abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992, 1994), focando a análise nos Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto e Contexto da Prática. A pesquisa está ancorada nos estudos sobre educação infantil e relações raciais, promoção da igualdade racial, branquidade e desigualdades educacionais. Para a coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com as gestoras da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC, aplicação de questionários, via endereço eletrônico, para as/os diretoras/es das unidades de educação infantil da rede pública, análises dos documentos voltados para a educação infantil organizados Secretaria Municipal de Educação e pelo Ministério da Educação, informações sobre formação e aquisição de obras literárias. Em relação ao Contexto de Influência, analisamos aspectos da formação étnico-racial de Florianópolis/SC, as ações dos/as gestores/as e dos movimentos sociais negros presentes nas arenas de definições sobre as políticas. Sobre o Contexto da Produção de Texto analisamos os documentos municipais e constatamos que o debate sobre diversidade não está silenciado. Esse está posto de forma mais detalhada e com termos mais específicos em alguns documentos como no “Plano Municipal de Educação - Eixo Educação das Relações Étnico-Raciais (2009)” e “Orientações Curriculares da Educação Infantil (2012)” e de maneira episódica nas “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)”. Observamos que os documentos de construção mais aberta à participação têm proposições mais elaboradas de educação das relações étnico-raciais. A respeito do Contexto da Prática, conforme as entrevistas com as gestoras, questionários das diretoras, e demais informações coletadas na pesquisa, verificamos que em meio a avanços, continuidades e rupturas a Diretoria de Educação Infantil apresenta uma concepção de políticas de promoção da igualdade racial que versa sobre a inclusão da temática nas diversas especificidades da educação infantil, bem como valorização e respeito às diferenças. Observa-se que as políticas de promoção da igualdade racial da Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis foram postas em movimento, apresentando avanços e deparando-se com resistências.

Palavras-chave: Políticas de promoção de igualdade racial. Educação infantil. Políticas educacionais. Relações étnico-raciais. Gestão Educacional.

ABSTRACT

This study aims to analyze policies to promote racial equality in the municipal Early Childhood Education in Florianopolis/SC. Our research was guided by the following question: What are the possibilities, limits, difficulties and contradictions in the ways of interpretation, translation and deployment of policies to promote racial equality in early childhood education network of Florianopolis/SC? To carry out the research approach we chose Cycle Policies (Ball, Bowe; 1992, 1994), focusing on the Influence of Context, Context Production Text and Context of Practice. The research is grounded in research on early childhood education and race relations, racial equality, whiteness and educational inequalities. For data collection we conducted semi structured interviews with the management of the Board of Education's Child Municipal Education Florianopolis/SC, questionnaires by e-mail address, for / the directors units of early childhood education from the public, analysis of documents aimed at early childhood education organized City Department of Education and the Ministry of Education, training and information on acquiring literary works. In relation to the Influence of Context analyze aspects of the formation of ethno-racial Florianopolis/SC, the actions of / the managers / and the black social movements present in arenas settings on policies. About Context of Text Production analyze the documents and found that the municipal debate on diversity is not muted. This post is more detailed and more specific terms in some documents as the "Municipal Education Plan - Axis Education of Racial-Ethnic Relations (2009)" and "Early Childhood Education Curriculum Guidelines (2012)" and so on episodic "Pedagogical Educational Guidelines for Early Childhood Education (2010)." We note that the construction documents more open to propositions have more elaborate education of ethno-racial. Regarding the Context of Practice, as the interviews with the managers, directors of questionnaires, and other information collected in the survey, we found that amid advances, continuities and ruptures the Board of Education Child presents a design of policies promoting racial equality that focuses on the inclusion of the theme in various specificities of early childhood education and appreciation and respect for differences. It is observed that policies promoting racial equality Board of Education Early Childhood of Florianopolis were set in motion, presenting advances and encountering resistance.

Keywords: Policies to promote racial equality. Early childhood education. Educational policies. Ethnic-racial relations. Educational Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - NEGRO/A NA LEGISLAÇÃO ESTADUAL E DA CAPITAL.....	52
QUADRO 2 - DESCRITORES UTILIZADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	58
QUADRO 3 - QUANTIDADE DE PRODUÇÕES POR TEMÁTICA.....	59
QUADRO 4 – SÍNTESE DOS RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS.....	60
QUADRO 5 - PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS, DOCENTE.....	85
FIGURA 1 - CAPA DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DE E.I DE FLORIANÓPOLIS.....	122
FIGURA 2 - IMAGEM DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DE E.I DE FLORIANÓPOLIS.....	122
QUADRO 6 - PERFIL DAS ENTREVISTADAS.....	124
QUADRO 7 - PLANEJAMENTO DA COMISSÃO PROPOSITIVA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A QUESTÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL.....	130
QUADRO 8 - UNIDADES QUE PARTICIPARAM DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOBRE ETER (2009 - 2011).....	155
QUADRO 9 - FORMAÇÕES OFERTADAS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS QUE ABORDAVAM A TEMÁTICA (2009 - 2011).....	159
QUADRO 10 - FORMAÇÕES OFERTADAS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS QUE ABORDAVAM ESPECIFICAMENTE A TEMÁTICA (2009 - 2011).....	165
QUADRO 11 - LOCAIS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS.....	168
QUADRO 12: LIVROS ADQUIRIDOS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE CONTEMPLAM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL.....	182
QUADRO 13 - ALGUNS LIVROS SOBRE A TEMÁTICA EXISTENTES NAS UNIDADES.....	184

LISTA DE TABELAS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010).....	48
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO REGIÃO (2010).....	48
GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DA REGIÃO CENTRAL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010).....	49
GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DA REGIÃO DO CONTINENTE DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010).....	49
GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DO LESTE DA ILHA DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010).....	50
GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DO NORTE DA ILHA DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010).....	50
GRÁFICO 7 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DO SUL DA ILHA DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010).....	51
TABELA 1 - QUANTIDADE DE PRODUÇÕES POR ANO.....	63
GRÁFICO 8 - AUTODECLARAÇÃO DAS RESPONDENTES, SEGUNDO RAÇA/COR.....	126
GRÁFICO 9 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO RAÇA (2011).....	139
GRÁFICO 10 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA CRECHE, DEPENDÊNCIA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA(2011).....	142
GRÁFICO 11 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA PRÉ-ESCOLA, DEPENDÊNCIA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).....	142
GRÁFICO 12 – QUANTIDADE DE MENINAS MATRICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DEPENDÊNCIA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).....	143
GRÁFICO 13 – QUANTIDADE DE MENINOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DEPENDÊNCIA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).....	143

GRÁFICO 14 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA CRECHE, DEPENDÊNCIA PRIVADA, FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).....	144
GRÁFICO 15 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA PRÉ-ESCOLA, DEPENDÊNCIA PRIVADA, FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).....	144
GRÁFICO 16 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS NA LISTA DE ESPERA PARA CRECHE, DEPENDÊNCIA MUNICIPAL, FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).....	145
TABELA 2 - COMPARAÇÃO ENTRE OS DADOS DE MATRÍCULA E LISTA DE ESPERA, PARA CRECHE, DEPENDENCIA MUNICIPAL, FLORIANÓPOLIS, 2011, SEGUNDO RAÇA.....	146
GRÁFICO 17 - FREQUÊNCIA DAS PROFISSIONAIS QUE PARTICIPARAM DAS FORMAÇÕES SOBRE ERER.....	171
GRÁFICO 18 - PERCENTUAL DA ABRANGÊNCIA DOS TRABALHOS SOBRE ERER.....	176
GRÁFICO 19 - PARCERIAS DAS CRECHES PARA PROMOÇÃO DE AÇÕES DE ERER.....	177
GRÁFICO 20 - MATERIAIS ESPECÍFICOS EXISTENTES NAS INSTITUIÇÕES.....	192
GRÁFICO 21 - PROBLEMAS ENFRENTADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES NAS UNIDADES.....	205
GRÁFICO 22 - AVALIAÇÃO DAS DIRETORAS SOBRE A ATUAÇÃO DA DEI NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL.....	207

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AMAB – Associação Mulheres Antonieta de Barros

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEI – Diretoria de Educação Infantil

DEF – Diretoria de Ensino Fundamental

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCN-ERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

EI – Educação Infantil

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NEI – Núcleo de Educação Infantil

NEN - Núcleo de Estudos Negros

PPP – Projeto Político Pedagógico

RME – Rede Municipal de Ensino

SESAS – Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNEGRO - União de Negros pela Igualdade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I: PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	26
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	26
1.2 BREVES NOTAS SOBRE A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	29
CAPÍTULO II: BRANQUIDADE, RELAÇÕES RACIAIS, PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: Reflexões e possibilidades.....	36
2.1 REFLEXÕES ACERCA DA BRANQUIDADE E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL.....	36
2.2 NOTAS SOBRE A POPULAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS/SC, SEGUNDO COR/RAÇA.....	47
2.3 SÍNTESE DAS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS.....	57
2.4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	73
2.5 EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS: Breves Trajetórias.....	76
2.5.1 A Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis/SC (2012).....	80
CAPÍTULO III: POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: Construindo análises.....	89
3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: Análises dos documentos da SME.....	89
CAPÍTULO IV – POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O caso de Florianópolis/SC.....	124
4.1 Primeiras aproximações.....	127
4.1.2 As crianças das Unidades de educação Infantil de Florianópolis: Mapeando os perfis (2011).....	137
4.2 A formação continuada.....	148
4.2.1 Reflexões as formações que abordaram a temática.....	154
4.3 Aquisição de Livros.....	179

4.4 Aquisição de materiais específicos.....	189
4.4.1 As/os Bonecas/os.....	189
4.4.2 Creme para Cabelo Crespo.....	193
4.5 Avaliação.....	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS.....	223
ANEXOS.....	241
APÊNDICES.....	244

INTRODUÇÃO

A construção do tema e após do objeto dessa dissertação se relaciona com minhas experiências de formação, enquanto graduanda do curso de pedagogia (2007 - 2010). Esta foi marcada por minha participação no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB/UDESC). Durante esse período acredito ter contribuído para o desenvolvimento de diversas ações acadêmicas que visavam à valorização da presença africana e afro-brasileira na educação escolar. Todavia, constatamos que a maioria das atividades realizadas apresentava como foco o ensino fundamental, com poucas iniciativas direcionadas à educação infantil. Essa percepção aguçou meu interesse que, somado às minhas vivências de criança negra que também frequentou as instituições de educação infantil da Grande Florianópolis, estimulou-me¹ a investigar as experiências/práticas promovidas pela gestão de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis/SC.

A preparação do projeto para o mestrado e os estudos após o ingresso no mesmo deram continuidade ao aprendizado sobre as relações étnico-raciais na educação brasileira, especialmente as formas de hierarquia racial entre brancos/as e negros/as. O foco voltava-se para o estudo das pesquisas sobre relações entre brancos/as e negros/as na educação infantil.

Particularmente, após o ano 2000 (ROSEMBERG, 2012), muito se tem refletido a respeito das múltiplas infâncias, das crianças e de seu acesso e permanência nas instituições de educação infantil. As mudanças de enfoque e de orientação das políticas públicas podem ser consideradas como um avanço conquistado por esta primeira etapa da educação básica, visto que por meio dessas discussões a educação infantil passou a ser considerada como um direito de todas as crianças.

¹ Nesse primeiro parágrafo, de cunho mais pessoal, optamos por utilizar a primeira pessoa do singular. No restante do texto, pelo uso do “nós majestático”.

A respeito das relações raciais na educação infantil, no entanto, pesquisas² (CAVALLEIRO, 2003; DIAS, 1997, 2007; OLIVEIRA, 2004)³, apontam a longa caminhada que ainda precisamos percorrer no que se refere às práticas e políticas de promoção da igualdade racial. Questões sobre elevação da autoestima, processo de construção das identidades, bem como valorização e respeito da cultura africana e afro-brasileira continuam sendo silenciadas por grande parte das instituições, ao mesmo tempo em que formas de discriminação racial continuam pesando fortemente sobre as crianças negras.

A partir do quadro caracterizado pelas pesquisas pode-se apontar para a necessidade de mudanças e para o diálogo entre a gestão do sistema de ensino e a implantação e efetivação de políticas que contemplem a promoção da igualdade racial em todas as etapas da educação básica, de tal modo que proponham e executem ações de combate ao racismo, preconceitos e discriminações, além de reconhecimento, valorização e respeito à diversidade étnico-racial.

No campo das normas educacionais a última década mostrou-se profícua, pois após muitos embates e debates, movimentos e lutas de pesquisadores/as e ativistas, em torno da importância de aspectos relacionados à cultura e história africana e afro-brasileira estarem presentes nos currículos oficiais de ensino foi sancionada no dia 09 de janeiro a Lei Federal 10639/03 que modifica o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as unidades de educação. Contudo, a redação do referido artigo da LDB focava o ensino fundamental e médio, deixando de fora a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, fato

² Ao longo dessa produção, ao citarmos pela primeira vez os nomes dos/as autores/as, apresentaremos os nomes completos em nota de rodapé, corroborando com Débora Cristina de Araújo (2010, p. 14, nota 3): “Por defender uma educação não-sexista, [...] além de utilizar o gênero feminino e masculino para me referir às pessoas em geral, adoto também outra postura originada dos Estudos Feministas: o destaque dos/as autores/as citados/as. Sendo assim, na primeira vez em que há a citação de um/a autor/a, transcrevo seu nome completo para a identificação do sexo e, consequentemente, para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas. [...]”.

³ Eliane Cavalleiro (2003); Lucimar Rosa Dias, (1997, 2007); Fabiana Oliveira, (2004).

interpretado por Rosemberg (2012)⁴ como mais uma das ocasiões em que políticas educacionais são formuladas sem levar em consideração a primeira etapa de ensino, o que seria expressão do adultocentrismo da sociedade, dos/as gestores/as e dos movimentos sociais, que penalizam as crianças pequenas.

De forma complementar ao novo artigo 26-A da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução 01/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (DCN- EREER) e o parecer 03/2004, sobre o mesmo tema, foi aprovado pelo Conselho Pleno do CNE. A resolução define que a educação das relações étnico-raciais (ERER) e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira devem ser “observados pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira” (BRASIL, 2004, Art. 1º), ou seja, inclui todos os níveis e etapas da educação nacional. Posteriormente a essas definições, as secretarias de educação passaram a se preocupar com o cumprimento das normas e da organização de instâncias administrativas responsáveis por EREER (via de regra, sob o manto de área de “diversidade”). O Ministério da Educação (MEC) organizou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD⁵). Entre as publicações dessa secretaria que tinham como objetivo subsidiar as redes de ensino no cumprimento das normativas está o livro intitulado: Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Este também disponibiliza algumas estratégias para que o/a professor/a consiga refletir sobre as disposições do artigo 26-A da LDB (modificado pela Lei 10639/03).

Além disso, no ano de 2009 publicou-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das

⁴ Fúlvia Rosemberg (2012).

⁵ Na gestão de Dilma Rousseff foram inseridas nessa secretaria as demandas da Inclusão, modificando o nome da Secretaria para SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão. Conforme informações dispostas no site a SECADI, apresenta como objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio ambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2012). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acesso em: 30/10/2012.

Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana construído de forma participativa. A SECAD afirma que o plano mostrou-se fruto de um “amplo processo de consulta a setores da sociedade civil e dos diferentes níveis do Estado”, pois realizou seminários em todas as regiões do Brasil, financiando a participação de representantes de Fóruns de Diversidade Étnico-Racial, gestores/as, docentes, sindicatos e pesquisadores/as, especialmente de NEAB's, de todos os estados. Após, realizou-se um Seminário Nacional para a definição final do plano, que se tornou um marco relevante nos esforços de implementação do art. 26-A da LDB, tendo em vista que o mesmo retrata as responsabilidades que cada instância deve cumprir para que a referida Lei seja efetivamente concretizada.

Dentre as responsabilidades descritas no referido plano, ressaltamos as direcionadas à educação infantil, as quais apontam a necessidade de: Ampliar o acesso e o atendimento, assegurando maior inclusão das crianças afrodescendentes; Proporcionar formação inicial e continuada aos/as professores/as e profissionais da educação; Especificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino; Implementar, nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola, ações voltadas para as instituições de educação infantil; Propor pesquisas sobre a temática; Adquirir materiais didático pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade; Desenvolver ações articuladas junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afrodescendente na educação infantil; e Garantir apoio técnico aos municípios. (BRASIL, 2009 c, p. 48 - 49). Dessa maneira, o Plano (2009) propõe a eliminação de qualquer forma de preconceito e discriminação, assim como valorização da diversidade cultural de cada criança.

Como podemos observar, a garantia de promoção da igualdade racial apresenta-se de maneira regulamentada por normativas, como: o art. 26-A da LDB, DCN- ERER, além de contar com subsídios teórico-práticos como: as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Plano

Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Art. 8), entre outros. Desse modo, temos um conjunto amplo de disposições que foram aprovadas em poucos anos, o que revela uma mobilização de atores sociais com interesse na temática e que conseguiram um determinado grau de adesão (em alguns casos uma grande adesão, visto que a Resolução 01/04 e o Parecer 03/04 foram aprovados por unanimidade no Conselho Pleno do CNE) para que fossem cancelados.

Cabe perguntar sobre a execução dessas políticas definidas pelas normas nas redes de ensino e, em nosso caso particular, na educação infantil. A transposição das normas para a execução das políticas nunca é direta, é sempre mediada por diversos atores sociais, por interesses múltiplos e muitas vezes divergentes, no caso das relações raciais fortemente marcadas por formas de compreensão socialmente determinadas e muitas vezes arraigadas. Portanto, o processo é sempre de incorporação parcial, eivado de contradições, muitas vezes com interpretações, traduções e ressignificação das normativas nas redes. Essa dissertação se propõe a investigar essa complexidade na rede municipal de educação de Florianópolis/SC.

Para tanto, se utiliza da abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992; 1994)⁶. Elencando o Ciclo de Políticas enquanto forma de pensamento, isto é, subsídio para compreender as políticas, os autores propõem, inicialmente, a consideração de três contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática. Posteriormente, em resposta às críticas são criados: Contexto dos Resultados/Efeitos e Contexto de Estratégia Política. Em nossa pesquisa trabalharemos com os três primeiros Contextos. Esses contextos estão inter-relacionados, por isso não precisam ser analisados de forma linear.

De acordo com Ball (2009), a abordagem do Ciclo de Políticas é um referencial analítico e não uma teoria em si. Considerando esse referencial, as políticas estão em movimento e não são simplesmente implementadas. Essas são (re) interpretadas e (re) significadas pelos sujeitos. Tal abordagem nos leva

⁶ Stephen Ball; Richard Bowe (1992; 1994)

a analisar desde os debates e embates em torno da elaboração da política, até os textos políticos e as formas de tradução dos mesmos.

Como afirmamos anteriormente, no caso das relações raciais estamos lidando com um contexto social no qual as relações e o imaginário social são fortemente marcados por formas de compreensão construídas socialmente e bastante arraigadas. Os atores sociais envolvidos nas disputas de poder em diversos momentos que compõem o ciclo das políticas atuam numa sociedade racializada, ou seja, na qual o racismo é estrutural e estruturante das relações. Vale então indagar sobre os aspectos relativos às relações entre brancos/as e negros/as no Brasil contemporâneo e sobre tais relações nas instituições de educação infantil.

A pesquisa se pautou nos aportes e estudos sobre desigualdades raciais no Brasil (MUNANGA⁷, 2003, 2008, 2009; GOMES⁸, 1996, 2003, 2008, 2011; SILVA⁹, 2005, 2012; CARDOSO¹⁰, 2005, 2012; GONÇALVES e SILVA¹¹, 2008; CAVALLEIRO, 2001, 2003; DIAS, 2007, 2010, 2011; entre outros/as). O estudo ancora-se numa perspectiva crítica de análise das relações raciais no Brasil e na análise da bibliografia disponível sobre relações raciais na educação infantil. Essa perspectiva mantém uma articulação com as pesquisas dos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB/UFPR) e Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB/UDESC).

Considerando as contribuições das pesquisas sobre relações raciais na educação infantil observamos que uma das lacunas a ser preenchida no que se refere às práticas de promoção da igualdade racial está relacionada à falta de apoio e acompanhamento por parte dos sistemas de ensino, seja através da promoção de formação continuada ou de condições para continuidade das ações. Pautando-se nessas constatações, bem como acreditando que as disposições da Lei e suas Diretrizes devem ser compreendidas como políticas públicas educacionais e não apenas como ações pontuais e/ou isoladas,

⁷ Kabengele Munanga (2003, 2008, 2009).

⁸ Nilma Lino Gomes (1996, 2003, 2008, 2011).

⁹ Paulo Vinícius Baptista da Silva (2005, 2012).

¹⁰ Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2005, 2012).

¹¹ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2008).

impulsionamo-nos a refletir sobre a articulação entre as medidas e políticas da Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis/SC e a promoção da igualdade racial. Portanto, buscamos compreender: **Quais os limites, dificuldades e contradições nas formas de interpretação, de implantação e tradução das políticas de promoção da igualdade racial na rede de educação infantil de Florianópolis/SC?**

Nossas análises partem do pressuposto de que as normativas sobre a EREER são parte de um processo de mudança de compreensão sobre as relações raciais no Brasil, no qual o mito da democracia racial, o ideário de uma harmonia racial, foi contraposto pelas ideias, informações e interpretações que apontam as formas de hierarquia racial e de discriminação que estão presentes nas instituições, nas relações políticas no nível macro e no nível micro. Compreende-se que leis e demais normativas sozinhas não modificam estruturas mentais de preconceito, discriminação e racismo e que o fato de existirem normas buscando mudanças nas formas de tratamento dos grupos étnico-raciais é diferentemente interpretado e integrado por parte dos/as professores/as, gestores/as e pesquisadores/as em busca de novos parâmetros para a educação. Assim sendo, a efetivação de políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil se realiza através da inserção dessa demanda, desde a oferta de formação inicial e continuada para os/as profissionais da educação infantil até o financiamento para compra de bonecas/os, obras de literatura infantil, entre outros recursos. Diante ao exposto, elencamos os seguintes objetivos:

- Discutir as ações da gestão de educação infantil do município de Florianópolis/SC atreladas às políticas de promoção da igualdade racial;
- Mapear as experiências de tradução das políticas de promoção da igualdade racial na Diretoria de Educação Infantil e nas unidades de educação infantil;
- Verificar a legislação municipal que normatiza o respeito à política de diversidade étnico-racial na educação infantil;
- Analisar as especificidades de concretização das políticas de promoção de igualdade étnico-racial na educação infantil;

Na perspectiva de análise que adotamos a crítica às desigualdades raciais na realidade brasileira aponta para a EREER como forma de política de promoção da igualdade racial a ser implementada no país, como forma de justiça social que deve ser meta, a partir da oportunização de momentos em que todas as crianças sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas. As mudanças propostas por estas políticas deparam-se com um contexto no qual os significados das políticas de diversidade étnico-racial são diversamente interpretados e integrados e via de regra se antepõem à ausência de informação e formação, a formas de hierarquização racial e de inferiorização de negros/as bastante arraigadas o que define, para o âmbito educacional, a necessidade de serem compreendidos por gestores/as, pesquisadores/as da temática e/ou integrantes dos movimentos negros, assim como por professores/as das diversas áreas.

Para analisar as questões colocadas no problema de pesquisa, valemos de recursos metodológicos diversificados, utilizando técnicas de entrevistas semiestruturadas com as gestoras municipais, análises documentais e aplicação de questionários.

O estudo foi organizado em quatro capítulos, considerando os contextos da abordagem do Ciclo de Políticas. No Capítulo I “PERCURSOS METODOLÓGICOS” apresentaremos questões referentes à caracterização da pesquisa, seguida de breves notas sobre a abordagem do Ciclo de Políticas.

O Capítulo II “BRANQUIDADE, RELAÇÕES RACIAIS, PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: Reflexões e possibilidades” representa alguns aspectos referentes ao Contexto de Influência, ou seja, os movimentos e debates que contribuem para a discussão das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. Problematizaremos elementos acerca da branquidade normativa, relações raciais no Brasil e políticas de educação infantil. Também exibiremos dados a respeito da população de Florianópolis/SC, segundo raça/cor e a revisão bibliográfica sobre educação infantil e relações raciais.

No Capítulo III “POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: Construindo análises” abordaremos o Contexto da Produção de Texto. Nessa etapa analisaremos, a partir dos

documentos da SME de Florianópolis/SC, a inserção da diversidade étnico-racial nas políticas da educação infantil a nível municipal.

Para finalizar, no Capítulo IV “POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS/SC” expressaremos as informações referentes ao Contexto da Prática. Esse capítulo será dedicado ao conhecimento das formas de interpretação, (re) contextualização e tradução das políticas de promoção de igualdade racial, por parte da Diretoria de Educação Infantil e diretoras das creches e núcleos de educação infantil (NEI's).

CAPÍTULO I - PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como proposta caracterizar a pesquisa. Primeiramente apresentaremos aspectos relacionados aos recursos metodológicos (entrevistas semiestruturadas, análise documental e aplicação de questionários), e em seguida do referencial teórico-analítico (Abordagem do Ciclo de Políticas).

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo tem como foco central a análise das políticas de promoção de igualdade racial na educação infantil. Para isso, propomo-nos a pesquisar as formas de (re) significação, tradução e (re) contextualização dessas políticas na rede pública municipal de educação infantil de Florianópolis/SC.

Considerando o movimento e a complexidade das políticas, elencamos o referencial analítico “Ciclo de Políticas”, com intuito de compreender o processo que envolve as políticas, ou seja, desde os embates e debates para a sua elaboração até as interpretações que lhes são atribuídas na prática, processo esse marcado por tensionamentos, disputas, interesses e relações de poder.

A partir dessa perspectiva, adotamos como categorias de análise informações referentes à: acesso/matrículas; formação continuada; obras literárias, aquisição de materiais específicos e avaliação. Para verificação desses elementos, realizamos uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo. Segundo Gatti¹² (2001, p. 74), essas abordagens não são completamente separáveis.

(...) É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma quantificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2001, p. 74).

Utilizamos como recursos metodológicos a técnica de entrevistas semiestruturadas, análise documental e aplicação de questionários. De acordo

¹² Bernardete Gatti (2001).

com Ludke e André (1986)¹³, a técnica de entrevistas possibilita uma relação de interação. Optamos por incluí-la a fim de dar vozes aos sujeitos que vêm participando do processo e (re) significando as políticas de promoção da igualdade racial voltadas para as crianças de zero a seis anos no município de Florianópolis/SC.

As entrevistas foram realizadas com a Diretora de Educação Infantil (Lélia)¹⁴ e com a Assessora responsável direta das ações (Antonieta), atual (2012) Gerente de Educação Inclusiva. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora.

Em meio à coleta de dados também realizamos análise documental. A escolha por essa técnica se deu pelo fato de que os textos são produtos e produtores de orientações políticas, podendo promover modificações, inovações e manutenção. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2005)¹⁵. Além disso, segundo Ludke e André (1986) a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos.

Os documentos verificados em nossa pesquisa são publicações da SME de Florianópolis/SC, direcionadas à educação infantil, entre elas: Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2009); Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) e Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis (2012).

Considerando que as políticas não se dão de maneira isolada, também realizamos a leitura de alguns documentos nacionais, como: Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996); Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1997); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - vol. 1, 2 e 3 (1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1 e 2; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à Educação (2006); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009);

¹³ Menga Ludke; Marli André (1986).

¹⁴ No decorrer do trabalho, para nos referirmos às falas das entrevistadas utilizaremos nomes fictícios.

¹⁵ Eneida Oto Shiroma; Rosalba Maria Cardoso Garcia; Roselane Fátima Campos (2005).

e Resolução nº5/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Outra técnica utilizada foi aplicação de questionários via endereço eletrônico. Esse encaminhamento efetivou-se almejando conhecer as ações que vêm sendo desenvolvidas no cotidiano da educação infantil. Por isso, direcionou-se o instrumento às diretoras das Creches e dos Núcleos de Educação Infantil (NEI)¹⁶. O questionário contava com perguntas fechadas (múltipla escolha) e abertas. Conforme Gil¹⁷ (1999), essa ferramenta apresenta vantagens e limitações. As vantagens se referem à possibilidade de atingir um número alto de pessoas; garantia do anonimato; maior flexibilidade a respeito do momento da resposta; não exposição dos/as pesquisados/as à influência das opiniões e do aspecto pessoal do/a entrevistador/a. Dentre as limitações estão a exclusão de pessoas não alfabetizadas; ausência da garantia de devolução. Este último ponto pode ser elencado como um dos maiores complicadores. Em nossa pesquisa, dentre as unidades da rede pública de educação infantil de Florianópolis/SC: 51 creches e 23 NEI's recebemos o retorno de aproximadamente 22%, totalizando 14 Creches e 2 NEI's.

Além das informações coletadas através das entrevistas, análise documental e aplicação de questionários, buscamos dados sobre formação continuada, aquisição de livros e materiais da Comissão de Políticas Afirmativas da SME de Florianópolis/SC.

Sobre a organização das ações para coleta de dados, primeiramente desenvolvemos as entrevistas semiestruturadas com as duas gestoras da SME. Por meio das entrevistas percebemos a necessidade de inserir informações a partir das diretoras, visto que estas também ocupam papel chave na elaboração, tradução e (re) contextualização das políticas. Concomitante ao aguardo pela devolução dos questionários, iniciamos, junto às Gerências e Diretorias responsáveis¹⁸, as buscas por informações sobre

¹⁶ A diferenciação entre as Creches e NEI'S, em grande parte das unidades é o período de atendimento, sendo que as primeiras atendem em período integral e os outros em parcial. No próximo capítulo apresentaremos de forma mais detalhada aspectos da rede municipal de educação de Florianópolis/SC, em especial educação infantil.

¹⁷ Antônio Carlos Gil (1999).

¹⁸ Gerência de Formação Permanente da Prefeitura Municipal de Florianópolis – Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Administração Escolar – Coordenadoria de

matrículas, oferta de formação continuada, aquisição de livros e outros materiais.

Durante esse processo localizamos no site da SME/Florianópolis/SC e do MEC os documentos referidos anteriormente. Através deles, procuramos compreender a maneira como a diversidade étnico-racial está caracterizada nos textos políticos orientadores e regulamentadores da educação infantil.

A escolha pela coleta dos materiais ancorou-se na concepção de que as pesquisas no campo das políticas públicas educacionais precisam considerar os diversos movimentos que tornam determinada política relevante a ponto de ser homologada e efetivada, conforme nos aponta a abordagem do Ciclo de Políticas. A seguir apresentaremos breves notas sobre esse referencial teórico-analítico.

1.2 BREVES NOTAS SOBRE A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992, 1994) é um método, um instrumento, isto é, uma forma, subsídio para compreender as políticas. Essa abordagem considera que as políticas estão em movimento, são complexas e instáveis, envolvendo contradições, conflitos, lutas, interesses, interpretações e traduções, não se constituindo, assim, em um processo linear, ordenado, transparente e incontestável (BALL, 2009)¹⁹. A abordagem do Ciclo de Políticas:

(...) destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (MAINARDES, 2006 b, p. 95).

Pensar as políticas educacionais abrange compreender desde os movimentos realizados para a sua formulação até a sua (re)

Eventos; Diretora do Observatório da Educação e Apoio ao Educando; Gerência Administrativa e Financeira.

¹⁹ Informações referentes à palestra ministrada pelo Professor Ball, realizada no dia 09/11/2009, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, com o tema: "The Policy Cycle/policy analysis", assistida no link: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acesso em: 09/10/2012.

significação/efetivação, sendo que toda essa trajetória é permeada por disputas, valores, (re) contextualização, transformações e relações de poder. Além disso, é importante considerar a articulação entre os aspectos macro e micro contextuais. Dessa maneira, o Ciclo de Políticas propõe superar a separação entre proposta e implementação.

Ball (2009), nos chama atenção para o fato de que as políticas não são simplesmente implementadas e sim contestadas, (re) contextualizadas, transformadas e traduzidas pelos atores. Em entrevista realizada por Mainardes e Marcondes²⁰, Ball expôs:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Nesse sentido, o método analítico Ciclo de Políticas, ao compreender as políticas enquanto um ciclo contínuo propõe, inicialmente, a análise de três contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto e Contexto da Prática. Cada contexto apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo disputas e embates (MAINARDES; FERREIRA²¹; TELLO²², 2011). Esses contextos estão inter-relacionados, por isso não precisam ser analisados de forma linear e hierárquica. Torna-se relevante observar as formas como as lutas e os significados se transformam durante o movimento das políticas. Esses movimentos ocorrem tanto entre os diferentes contextos, quanto dentro do próprio contexto. De acordo com Ball (2009):

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um

²⁰ Jeferson Mainardes; Maria Inês Marcondes (2009).

²¹ Márcia dos Santos Ferreira (2011).

²² César Tello (2011).

contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306 - 307).

O Contexto de Influência pode ser compreendido como o início, a elaboração das políticas públicas, ou seja, os movimentos e embates que permeiam a criação da política. Todavia, considerando os movimentos e integração dos contextos não podemos pensar que as políticas são constituídas somente nesse contexto. Conforme Mainardes (2006 b):

(...) É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (...). Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006 b, p. 51).

No caso da nossa pesquisa, estariam envolvidas de forma direta no Contexto de Influência as lutas dos movimentos negros nacionais e locais que após debates e problematizações perante o governo, conquistaram a homologação da Lei 10639/03 que altera o artigo 26-A da LDB tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as unidades educacionais. Além disso, podemos incluir os movimentos realizados dentro da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC para que a promoção da igualdade racial fosse compreendida enquanto política pública.

O Contexto da Produção de texto representa o texto político, isto é uma representação, expressão da política. De acordo com Mainardes (2006 b, p. 152) “os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. Tendo em vista as lutas, negociações e alianças, esses textos são produto de acordos entre as diferentes esferas. (LOPES; MACEDO, 2011)²³.

Focalizando nosso objeto de estudo, acreditamos que a preocupação com o Contexto da Produção de texto se dá diretamente através da análise das políticas e documentos municipais e nacionais direcionados a primeira etapa da

²³ Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo (2011).

educação básica. A partir desses, buscamos compreender de que maneira a diversidade e a igualdade étnico-racial vem sendo contemplada.

Cabe lembrar que as políticas não se dão de maneira isolada. Portanto, ao nos debruçarmos sobre uma determinada política não podemos ignorar a existência das demais políticas que permeiam o cotidiano educacional, as quais também carregam diferentes valores, interesses e interpretações. Sendo assim, as diferentes políticas podem agir tanto inibindo e/ou contradizendo, quanto influenciando as outras. (BALL, 2011). Tal cenário reafirma a complexidade das análises sobre políticas educacionais.

Tomando o texto político enquanto objeto sujeito a (re) interpretação e (re) contextualização, entra em cena o Contexto da Prática, ou seja, o processo de transformação/tradução do texto na prática. Conforme Ball (2009), esse Contexto envolve arena de disputas, contestação, (re) significação, bem como o movimento do texto solitário para o coletivo das políticas educacionais. Nesse processo estão envolvidos vários atores e interesses, portanto a tradução das políticas abrange processos de empréstimo, adaptação e apropriação, realizados por meio de redes. (BALL, 2009).

Dessa maneira a tradução das políticas pode ser compreendida como leituras ativas, processos de (re) apresentação, (re) contextualização, (re) ordenação das diferentes práticas (BALL, 2009). Esse é um processo contínuo e intenso de (re) interpretação e transformação, o qual abarca resistência e aceitação, colaboração e negociação. Segundo Ball (2009):

Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

O Contexto da Prática pode ser caracterizado como a tradução das políticas por parte dos atores. Reafirmamos que as políticas não são

simplesmente transpostas aos sistemas e unidades educativas, pelo contrário, as mesmas são interpretadas e em alguns casos recriadas a partir das vivências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo. Segundo Souza²⁴ (2012)²⁵, existe uma diferenciação entre política interpretada e política implementada, visto que a primeira abrange questões de escolha, decisão e aceitação e a segunda pode supor uma ideia de transposição. Por isso, a política deve ser compreendida por meio de contextos, interpretações e contradições.

Para Mainardes (2006) é nesse contexto que a política pode gerar efeitos, consequências e transformações. Em nossa pesquisa, no Contexto da Prática enfatizamos as informações a respeito da formação continuada, aquisição de livros, materiais específicos e demais dados coletados a partir das entrevistas com as gestoras do sistema educacional e questionários aplicados às diretoras das Creches e NEI's.

Considerando a abordagem do Ciclo de Políticas, destacamos que todos/as os/as profissionais da educação são atores desse processo de interpretação/sistematização/tradução das políticas educacionais.

Dando continuidade aos estudos sobre a abordagem do Ciclo de Políticas e em resposta às críticas²⁶, Ball escreveu sobre mais dois Contextos: Contexto dos Resultados/Efeitos e Contexto de Estratégia Política.

O Contexto dos Resultados/Efeitos representa a verificação dos impactos das políticas. Segundo Mainardes (2006 b):

(...) o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. (...). Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser

²⁴ Gizele de Souza (2012).

²⁵ Debate apresentado na mesa redonda: Políticas para a Educação Infantil: Caminhos atuais, no Seminário Internacional de Educação Infantil (maio/2012), em Florianópolis/SC.

²⁶ Para maiores informações sobre as críticas ao Ciclo de Políticas ver material produzido por Mainardes intitulado: **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe> Acesso em: 05/10/2012.

limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. (MAINARDES, 2006 b, p. 54).

O último é o Contexto de Estratégia Política que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006 b, p. 55).

Os Contextos dos Resultados/Efeitos e Estratégia Política não serão abordados em nossa pesquisa, por conta de nossos dados não contemplarem de maneira consistente tais informações. Além disso, Ball (2009) apresenta que:

Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. (...). O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Seguindo o referencial teórico-analítico do Ciclo de Políticas, realçamos que não é possível impor aos/as profissionais envolvidos/as na educação infantil que “implementem” as disposições normativas do art. 26-A da LDB e das DCN- EREER, bem como demais ações que promovam a igualdade étnico-racial de uma maneira geral. Conforme Lendvai e Stubbs (2012)²⁷ a política deve ser compreendida como tradução e não como transferência, pois esta não consegue abarcar o processo de contradição e recriação.

As políticas serão sempre (re) interpretadas, traduzidas pelos atores sociais, por isso sua efetivação está além da imposição, isto é, envolve os significados que os atores lhes atribuem, a criação de mecanismos para que os/as mesmos/as (re) discutam os múltiplos aspectos que abrangem o processo de formulação de determinada política, além da base material (recursos, formação continuada, entre outros). Convém lembrar que nesses processos de compreensão e interpretação das políticas estão imersas as

²⁷ Noémi Lendvai; Paul Stubbs (2012).

relações de tensionamentos políticos e disputas por interesses e poder. Sobre essa perspectiva:

Não se trata aqui de supervalorizar a presença e atuação do corpo técnico e burocrático ou os interesses políticos em jogo, mas de se buscar resgatar meandros, práticas, conhecimentos, competências e visões de mundo afeitas às particularidades destas atuações e avaliar em que medida tais participações têm contribuído para a compreensão das políticas. (MAINARDES, 2009, p. 13).

No presente estudo, a abordagem do Ciclo de Políticas pode nos auxiliar no processo de reflexão sobre o campo das políticas de promoção de igualdade racial, de tal maneira que a SME, o MEC, os movimentos sociais e movimentos negros, educandos/as, unidades educativas e demais profissionais da educação sejam compreendidos enquanto atores que (re) significam, (re) contextualizam e traduzem as políticas.

CAPÍTULO II – BRANQUIDADE, RELAÇÕES RACIAIS, PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: Reflexões e possibilidades.

Este capítulo tem como proposta problematizar informações do Contexto de Influência. Para isso, debateremos alguns aspectos sobre as relações na sociedade brasileira, em especial as questões referentes às relações raciais, identidades e branquidade. Primeiramente discutiremos a respeito das relações raciais no Brasil; em sequência focaremos determinadas dados sobre a população do município de Florianópolis/SC e uma revisão das produções sobre educação infantil e relações raciais. Para encerrar o capítulo apresentaremos elementos relacionados às políticas de educação infantil.

2.1 REFLEXÕES ACERCA DA BRANQUIDADE E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL.

As relações sociais no Brasil foram constituídas de maneira muito particular e complexa; dentre essas especificidades estão as relações raciais²⁸, as quais atuam fortemente no cotidiano dos/as brasileiros/as. Porém, embora as relações raciais no Brasil se manifestem com diversas particularidades, também existem características do racismo que são supranacionais e em especial recorrentes na América Latina, vinculadas ao Colonialismo e às estratégias de manutenção de poder e hierarquias raciais. A narrativa do cadinho das raças²⁹ e o silêncio em torno das desigualdades raciais também se manifestam, além do Brasil, em outros países, como por exemplo, na Colômbia, Venezuela, Chile.

Cabe relembrar alguns aspectos da história brasileira sobre as relações entre brancos/as e negros/as que marcaram o período pós-regime escravocrata, entre eles: Preocupação com a constituição da composição

²⁸ Durante nosso trabalho utilizaremos o termo raça no sentido de categoria analítica, política e construção social, não nos remetendo a questões biológicas (GUIMARÃES, 2002, p. 49). Assim como Gomes (2012 b): “A raça é aqui entendida como construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, as sociedades latino-americanas, em especial, a brasileira. (p. 727)”.

²⁹ Segundo Silva (2005) a narrativa do cadinho das raças pode ser interpretada da seguinte maneira: “(...) Por um lado, manifesta o desejo de afirmar o Brasil como um país onde não existem desigualdades raciais, onde reinam a cordialidade e a harmonia nas relações inter-raciais. Por outro lado, reafirma os valores brancos/europeus como norma e estabelece uma subalternidade para indígenas e negros. (p. 52)”.

social, racial e cultural brasileira, projetos de “aculturação” e políticas de branqueamento. Tais processos influenciaram e continuam influenciando a população, principalmente no que se refere à manutenção das desigualdades e discriminações. Sobre esse assunto Lima e Veronese (2011)³⁰ afirmam que:

Durante e após o fim da escravidão, os negros tiveram que conviver com a discriminação racial. A abolição de cunho muito mais formalista tratou de colocar os grupos sociais negros à própria sorte. Eram considerados seres inferiores, não adaptáveis ao trabalho livre, vadios e ociosos. Receberam adjetivos herdados de um passado de quase mais de quatro séculos de escravidão e da disseminação das teorias eugenistas, que quase viam na mestiçagem brasileira a degradação da raça humana. Não se pensou nos negros no Brasil, porque era necessário criar um Estado sob os moldes dos países europeus; era preciso melhorar a raça, ou seja, transformar o país numa população branca e civilizada. (LIMA; VERONESE, 2011, p. 46).

Como podemos observar, não ocorreu uma conexão entre o processo de libertação dos/as escravizados/as e a promoção de oportunidades que possibilitassem o alcance da melhoria da condição social, tornando a história brasileira fortemente marcada por situações de preconceito e discriminação, nas quais aspectos da cultura europeia foram impostos a toda sociedade. Além disso, seguindo o objetivo de “clarear” a população brasileira, foram realizadas políticas de incentivo à imigração europeia. Nestas, foram doadas terras e disponibilizados cargos aos/as imigrantes, ao passo que a população negra sofria com a ausência de políticas de desenvolvimento. Em face da conjuntura na qual imperavam as ideias racistas, o ideal de branqueamento³¹ passou a permear o imaginário dos/as brasileiros/as de tal forma que a cor da pele traduzia o *status* social das pessoas. Diante desses fatos, os indivíduos passaram a acreditar que uma das vias de ascensão social seria a miscigenação, cenário que favoreceu uma hegemonia³² branca.

³⁰ Fernanda da Silva Lima; Josiane Rose Petry Veronese (2011).

³¹ Conforme estudos o ideal de branqueamento também pode ser interpretado como a aspiração por aproximações fenotípicas e culturais da população branca, em detrimento de outras diversidades étnico-raciais.

³² Conforme Michael Apple (1999, p. 41), a hegemonia pode ser compreendida como um processo em que os dominantes de uma determinada sociedade se unem, de modo a formarem um bloco social que mantém e garantem a liderança perante os dominados.

O contexto brasileiro mostrou-se marcado por taxas relativamente altas de miscigenação, disseminando a ideia da existência de uma democracia racial³³. Durante muitos anos propagou-se como premissas principais a suposta inexistência de ações racistas, discriminatórias e preconceituosas, bem como a suposição de que todos/as têm as mesmas oportunidades independentemente de sua condição étnico-racial³⁴, o que veio a ser chamado depois de “mito da democracia racial”. Tal imaginário não interpreta de fato a realidade brasileira, mas em muitos casos, faz com que as pessoas não creiam na necessidade de organizarem-se e reivindicarem políticas e ações em prol da população negra.

O discurso da elite e do povo difundiu uma ideologia de harmonia e excepcionalidade raciais como dados integrantes da identidade nacional. No nível do Estado, a política social procurou mascarar ou minimizar as diferenças raciais. A consequência mais nociva disso, entretanto, é a incapacidade de muitos cidadãos brasileiros de identificar quaisquer problemas raciais, bem como o não reconhecimento de que de fato existem no Brasil problemas específicos de discriminação, violência e desigualdade raciais. (HANCHARD, 2001, p. 65)³⁵.

Essas questões também são advindas das políticas de miscigenação, as quais geraram múltiplas implicações e interpretações. Por um lado, a perspectiva um tanto quanto positiva de que por nos configurarmos como um país miscigenado, todas as pessoas podem relacionar-se livremente independentemente de sua raça ou cultura, conseguindo conviver, trocar vivências e experiências com os diferentes grupos de uma maneira dita igualitária. Em contraponto, por conta dessa mestiçagem aconteceram de certa forma, alguns impedimentos no processo de construção das identidades e organizações negras, assim como não foram concretizadas ações que

³³ A visão de que o Brasil convivia em uma democracia racial, na qual as relações entre as três se davam de maneira harmoniosa foi propagada por Gilberto Freyre desde a década de 30, em especial na obra: FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 12a. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.

³⁴ No decorrer do trabalho o termo “étnico-racial” é utilizado considerando que: “(...) ao nos referirmos ao segmento negro da população, abarca tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, religião, ancestralidade), quanto as características fenotípicas socialmente atribuídas àqueles classificados como negros (pretos e pardos, de acordo com as categorias censitárias do IBGE). (GOMES, 2012 b, p. 742)”.

³⁵ Michael Hanchard (2001).

garantissem a igualdade de oportunidades para as populações de origem africana. Questão que, se consolidada, poderia ser traduzida em uma nova ordem social, econômica e política, na qual os/as africanos/as e seus/suas descendentes pudessem transitar e ocupar diferentes cargos entre as diversas instâncias, isentos/as de discriminações e/ou preconceitos raciais.

Tendo em vista o ideário de país miscigenado, no Brasil não ocorreram políticas abertas e anunciadas³⁶ a favor da segregação, o que para muitas pessoas traduz-se na não existência de racismo no país. Porém, as relações não se dão de maneiras tão igualitárias como muitos/as pensam. Conforme afirmamos anteriormente, as discriminações e preconceitos raciais no Brasil aconteceram e continuam acontecendo, tanto de forma explícita e violenta quanto de forma sutil e particular e um dos motivos é o falso ideal de democracia racial que permanece presente nos pensamentos de muitos indivíduos.

O fato de que no Brasil determinados indivíduos negros/as conseguem ascensão social foi tomado como indicador da suposta democracia racial, mas ao mesmo tempo nos espaços de formação e espaço público em geral impera uma lógica de exclusão racial bastante forte, ou seja, foram construídas socialmente estratégias que definem espaços de poder como hegemonicamente brancos e espaços de subalternidade como hegemonicamente negros. Em casos que indivíduos negros conseguem romper bloqueios e ascender socialmente, as questões raciais não são resolvidas, muitas vezes ficando em evidência, como por exemplo, os casos vivenciados pelo Ministro Joaquim Barbosa dos quais enfatizamos as discussões³⁷ com o ex-ministro Cezar Peluso, em que Barbosa foi questionado sobre sua qualificação.

“A impressão que tenho é de que ele tem medo de ser qualificado como arrogante. Tem receio de ser qualificado como alguém que foi para o Supremo não pelos méritos, que ele tem, mas pela cor”, disse Peluso sobre o colega. (JORNAL O GLOBO, 20/04/2012).

³⁶ As políticas não se valiam da cor da pele de maneira explícita, porém algumas acabavam atingindo as manifestações culturais, como por exemplo, a criminalização da capoeira, das religiões de matriz africana, entre outras.

³⁷ Reportagem: Disponível em: <http://globo.tv/globo.com/globo-news/globo-news-em-pauta/v/joaquim-barbosa-e-cezar-peluso-trocam-farpas-no-stf/1913498/> Acesso em: 20/04/2012

Em resposta,

Barbosa também criticou comportamentos racistas. "Ao chegar ao STF, eu tinha uma escolaridade jurídica que pouquíssimos na história do tribunal tiveram o privilégio de ter. As pessoas racistas, em geral, fazem questão de esquecer esse detalhezinho. [...] Peluso não seria uma exceção." (JORNAL O GLOBO, 20/04/2012).

Através desse exemplo podemos verificar que o fato do ministro Joaquim Barbosa ter conseguido ascender socialmente - o que para muitos/as pode caracterizar princípios da democracia racial -, não o isenta de ser vítima de racismo, nem ao menos significa a extinção de atitudes racistas, discriminatórias e preconceituosas. Nesse sentido, nota-se a importância de, nas discussões sobre como se dão as relações sociais no Brasil, além de analisarmos aspectos relacionados à classe, também considerarmos as relações raciais, pois:

No Brasil, o racismo, perpassado pelo mito da democracia racial, foi estruturado com uma especificidade. Ele foi sistematicamente negado no discurso público, mas reafirmado nas práticas cotidianas. Assim, diferentemente de outras sociedades em que o discurso afirma abertamente a condição de inferiores/diferentes dos negros em relação aos brancos, em nossa sociedade o discurso sempre afirmou a condição de inferiores/iguais. (...) Aqui negros e brancos têm um "lugar social" historicamente determinado. (MARÇAL, 2011, p. 12-13)³⁸.

A partir daí, evidencia-se a complexidade das relações raciais brasileiras. O fato de não se ter um consenso sobre o que é o racismo, acaba impondo limites em sua identificação, bem como nas estratégias para erradicação do mesmo.

O (...) problema está na própria noção de "racismo", tal como é usada em nossos escritos, que se tornou por demais ampla e imprecisa. (...). Ou seja, sob o rótulo de racismo, são tratados objetos tão distintos quanto os sistemas de classificação racial, o preconceito racial ou de cor, as formas de carisma (...), que podem ser observadas em diversas instituições e comunidades, a discriminação racial nos mais distintos mercados, e as desigualdades raciais e sua reprodução. (GUIMARÃES, 2004, p. 29)³⁹.

³⁸ José Antônio Marçal (2011).

³⁹ Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2004).

Ainda sobre esse assunto, Silva (2005) acrescenta que:

As relações raciais no Brasil apresentam características complexas e a ambiguidade é uma marca, e concordamos com as afirmações de que preconceito e não preconceito podem ocupar os mesmos espaços. Nossa hipótese refere-se a quando discursos e atitudes discriminatórias ou não discriminatórias são acionadas. A julgar pela grande disparidade de poder que a população branca mantém no Brasil, os discursos e práticas discriminatórias não são acionados a esmo. (SILVA, 2005, p. 67).

A nosso ver, este ponto pode ser caracterizado como uma das consequências da ideologia do branqueamento que pode ser interpretada a partir da perspectiva de clareamento da população, na qual são reproduzidas concepções de valorização do branco, propostas de “melhorar a raça”, disseminando que quanto mais clara, mais possibilidades a pessoa tem de ocupar cargos de status, poder e prestígio.

A ideologia do branqueamento foi construída no século XIX, quando as teorias do racismo que se dizia científico eram hegemônicas entre os/as intelectuais brasileiros/as e tais ideias embasaram as políticas de imigração. No início da república essas ideias foram muito atuantes, como também nas “modernizações” institucionais das décadas de 20 e 30 que ainda estão bastante arraigadas e se manifestam de forma constante nas relações raciais contemporâneas. A estratégia pensada pelos/as intelectuais da época, e que foi difundida, não seguia as interpretações que foram absorvidas pelos/as brasileiros/as em branquear-se. O desejo expresso era da diminuição, quiçá extermínio da população negra, transformando assim, a sociedade brasileira o mais branca possível, tanto nos ideais, quanto fisicamente.

(...) o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade. Se o embranquecimento tivesse sido (hipoteticamente) completado, a realidade racial brasileira teria sido outra. No lugar de uma sociedade totalmente branca, ideologicamente projetada, nasceu uma nova sociedade plural constituída de mestiços, negros, índios, brancos e asiáticos, cujas combinações em proporções desiguais dão ao Brasil seu colorido atual. (MUNANGA, 2008 a, p. 15).

Nesse sentido, Munanga (2008 a, p. 15), afirma que as concepções de branqueamento físico não obtiveram tanto êxito no Brasil, porém permaneceram idealizadas no plano psicológico e simbólico dos/as

cidadãos/ãs. Seguindo essa perspectiva, são legitimadas as conquistas por aproximações com os costumes e culturas brancas, em detrimento de uma identidade fundamentada nas particularidades da população negra brasileira. Tais aspectos se relacionam com dificuldades de identificação tanto dos negros consigo próprios quanto dos brancos para com os negros. Diante desse contexto surgem as discussões a respeito do processo de construção das identidades. Segundo Munanga (2008 a), as mesmas se dão por meio de uma tomada de consciência, portanto não são consideradas fixas e sim construídas continuamente.

Nas questões sobre construção da identidade também estão postas as dificuldades de identificação. Estas podem ser interpretadas através de diversas vertentes e uma delas é o silenciamento acerca das questões raciais, isto é, os indivíduos são “ensinados” a omitir que existem relações racializadas no Brasil, crendo ou fingindo crer no ideal de que situações relativas às “raças” não ocorrem em nosso país e, se porventura acontecerem, são interpretadas como casos particulares. Ainda sobre esse silenciamento, podemos citar as *etiquetas das relações raciais*, as quais:

Ao mesmo tempo em que o critério de cor determina as possibilidades do indivíduo, a **etiqueta das relações raciais** prevê que comportamentos explicitamente preconceituosos ou discriminatórios devem ser evitados. Também compõe a etiqueta das relações raciais o não mencionar ou perguntar, em relações amigáveis, à pertença racial das pessoas. (SILVA, 2005, p. 56).

Imersos/as à *etiqueta das relações raciais* (NOGUEIRA, 2006⁴⁰; SILVA, 2005), torna-se importante abordar as relações raciais enquanto um problema de toda a sociedade. Nesse sentido, o significado de silenciamento é ampliado, ou seja, além do silêncio enquanto omissão da existência das relações raciais é inserida a preocupação em problematizar a ausência do branco e sua participação nessas relações. Em síntese, as relações raciais devem ser compreendidas como problemas que incluem brancos/as e negros/as, sendo relevante apontar e questionar a branquidade em diversas situações de tomadas de decisão, inclusive nas instituições educativas. Com relação a esse assunto, Apple (2001 b) acrescenta que:

⁴⁰ Oracy Nogueira (2006).

Esta destruição e o modo como foi conseguida está relacionada novamente ao modo como a raça funciona como uma presença ausente (ao menos para certas pessoas), em nossas sociedades. Podemos tornar isso mais claro ao focalizar nossa atenção na invisibilidade da branquidade. De fato, quero sugerir que aqueles que estão profundamente comprometidos com os currículos e com um ensino antirracista necessitam atentar mais para a identidade branca. (APPLE, 2001 b, p. 64).

A respeito da branquidade, Apple (1996; 1999) nos apresenta que o silêncio perante os privilégios dos brancos contribui para o fortalecimento das desigualdades raciais. Dessa maneira, o autor salienta a necessidade de além de pensarmos sobre a hegemonia de classes, também refletirmos sobre as relações hegemônicas de raça, sexo, sexualidade (APPLE, 1999).

Nos nossos modos usuais de pensar essas questões, a branquidade é algo sobre o qual não temos que pensar. Ela está simplesmente aí. Trata-se de uma coisa “normal”. Tudo o mais é o “outro”. É o lá que nunca está lá. Mas está lá, porque ao nos reposicionarmos para ver o mundo, como constituído a partir de relações de poder e privilégio, a branquidade como privilégio desempenha um papel crucial. (APPLE, 1996, p. 39 - 40).

Essas questões envolvem a falta de reconhecimento da supremacia branca, ou seja, a branquidade que, conforme Apple (2001 a) há um silenciamento sobre a condição de ser branco. Logo, podemos afirmar que a branquidade atua nas políticas públicas no sentido de que tudo que não atende à norma branca implícita é tido e considerado como exótico. Tal particularidade também influencia nos movimentos de ascensão social da população negra, pois a maioria dos referenciais que circula nos discursos contemporâneos não apresenta ou estabelecem relações hierarquizadas.

Acreditamos que essas problematizações podem ser incluídas no rol de debates que permeiam os ambientes educacionais, pois essas relações de privilégios e silenciamentos também se encontram presentes nesses espaços e muitas vezes, de forma implícita ou explícita, acabam atribuindo supostas inferioridades aos/as alunos/as negros/as.

A partir dessas práticas discriminatórias podem surgir prováveis ciclos de privilégios nos quais, a partir da reprodução da branquidade normativa⁴¹, os indivíduos brancos passam a contar com maiores incentivos, tanto para elevação de sua autoestima, quanto para conquistas a cargos de *status*, prestígio e poder, questão que contribui para ampliação do desejo de miscigenação por parte dos não brancos, com intuito de clarear suas gerações e assim obter êxitos. Nesse debate, Bento⁴² (2002) complementa que:

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. (BENTO, 2002, p. 25).

Diante desse contexto, torna-se perceptível a relevância de indagações a respeito da suposta “neutralidade dos brancos” em face às relações raciais que podem contribuir para repensarmos alguns aspectos que perpassam o cotidiano da sociedade brasileira, como por exemplo, o fato de nossa sociedade ser guiada, prioritariamente, por ideais europeus, o que pode ser considerado como um privilégio aos/as seus/suas descendentes. Segundo Bento (2002), a noção de privilégio dos/as brancos/as precisa ser discutida para que os/as mesmos/as compreendam a sua participação nas relações raciais.

Para exemplificar o silenciamento dos/as brancos/as perante as relações raciais, basta observarmos que nos debates sobre racismo, discriminações e preconceitos, negros/as relatam suas experiências e vivências de discriminados/as, porém brancos/as, muitas vezes, não admitem as suas condições de “supremacia” (como raramente se colocam enquanto discriminadores/as).

⁴¹ A branquidade normativa pode ser interpretada como a propagação do ideal de que ser branco é o padrão, correto e normal, tornando as outras raças e culturas exóticas.

⁴² Maria Aparecida da Silva Bento (2002).

Portanto, pensar as relações raciais também envolve a consideração da participação dos/as brancos/as. Isto não significa elencar vítimas versus culpados/as e sim compreender que essas relações permeiam nossa sociedade e que atuam para estabelecer relações de poder, ou seja, questionarmos as perspectivas que só consideram os ideais eurocêtricos, propondo discussões que compreendam a história da humanidade a partir de referenciais africanos, europeus, indígenas e asiáticos.

Assim, o debate sobre branquidade também pode ser incorporado nas discussões de combate ao racismo, preconceito e discriminações, pois ao reconhecermos que determinados grupos sociais estão tendo acesso privilegiado a bens simbólicos e materiais, em detrimento de outros, podemos ampliar as estratégias e repensar as possibilidades para estabelecer regimes de igualdade. Seja no âmbito familiar e/ou escolar, as crianças também estão imersas nessas questões. Por isso, a importância dessas problematizações em todos os espaços, incluindo as unidades de educação infantil. Pensar numa educação básica e em sua primeira etapa que opere em regime de igualdade, portanto, passa por repensar a educação das relações étnico-raciais rompendo com o silenciamento, mito da democracia racial e branquidade.

A nosso ver, o debate apresentado também pode ser interpretado como integrante do Contexto de Influência proposto na abordagem do Ciclo de Políticas, pois, de acordo com as informações coletadas durante o processo de pesquisa, para que a política de promoção de igualdade racial tenha sido elencada enquanto prioridade na SME de Florianópolis/SC alguns movimentos foram realizados, impulsionados tanto por discussões em nível local quanto nacional salientando a relevância de compreendermos em que conjunturas as políticas estão inseridas.

Dentre os movimentos realizados, citamos a atuação dos movimentos negros, os quais, tanto em âmbito local quanto nacional⁴³, contribuem em prol de políticas de promoção da igualdade racial, em especial na educação. Nesse sentido os mesmos podem ser compreendidos como: “ator político que

⁴³ Para maior compreensão da atuação dos movimentos negros ver: Michael George Hanchard (2001); Tatiane Consentino Rodrigues (2005); Sales Augusto dos Santos (2005 b); Nilma Lino Gomes (2012 b), entre outros.

ressignifica e politiza a raça de forma emancipatória, explicitando a sua operacionalidade na história (GOMES, 2012 b, p. 728)”.

Focalizando Florianópolis/SC, particularmente as influências na elaboração e organização das políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação, destacamos as reflexões, questionamentos, denúncias e ações promovidas pelo Núcleo de Estudos Negros - NEN⁴⁴, Movimento Negro Unificado – MNU/SC, União de Negros pela Igualdade – UNEGRO/SC⁴⁵, Associação Mulheres Negras Antonieta de Barros – AMAB⁴⁶.

O NEN foi fundado no ano de 1986 contando com a participação de estudantes e demais militantes negros. Atua na luta antirracista e na promoção da igualdade racial, através da realização de pesquisas, programas e produção de material. Suas principais áreas de atuação são: educação, justiça e cidadania. Dentre as publicações do NEN destacamos a coleção “Série Pensamento Negro em Educação”⁴⁷, a qual conta com nove livros que se dedicaram a discutir questões como: currículo, Pedagogia Multirracial, diversidade cultural, entre outros temas.

O MNU/SC foi instituído no ano de 1979. Realiza atividades de combate ao racismo, preconceitos e discriminação racial, bem como contribui com a luta das comunidades quilombolas do estado, por meio de denúncias e organização de manifestações e eventos que abordam a temática. Além disso, promove formação com foco na alfabetização de crianças e adultos quilombolas.

A UNEGRO/SC é uma organização de nível nacional e em Florianópolis/SC foi criada no ano de 1994. Busca contribuir com a luta antirracista, organizando seminários, palestras e demais eventos que discutem aspectos sobre as desigualdades raciais, preconceitos, promoção da igualdade

⁴⁴ Para maiores informações sobre as atuações do NEN acesse: <http://www.nen.org.br/index.htm>

⁴⁵ Para maiores informações acesse: <http://unegrosc.blogspot.com.br/>

⁴⁶ Para maiores informações acerca das ações da AMAB acesse: <http://associaodemulheresantonietadebarros.blogspot.com.br/>

⁴⁷ A coleção é composta pelos seguintes títulos: 1 - As Ideias Racistas, os Negros e a Educação; 2 - Negros e Currículo; 3 - Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural; 4 - Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II; 5 - Educação Popular Afro-Brasileira; 6 - Os negros e a Escola Brasileira; 7 - Negros, Territórios e Educação; 8 - Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular; 9 - Negros em Santa Catarina.

racial, reconhecimento e valorização da cultura negra, direito, cidadania e assistência social.

A AMAB atua no desenvolvimento de ações que contemplam aspectos da cultura africana e afro-brasileira. As mulheres integrantes da Associação participam de oficinas de habilidades manuais, em especial fuxico, bem como oficinas de canto e momentos de trocas de vivências e experiências.

A seguir, apresentaremos informações do município, segundo raça/cor.

2.2 NOTAS SOBRE A POPULAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS/SC, SEGUNDO COR/RAÇA.

Inicialmente, é fundamental comentarmos que o Estado de Santa Catarina foi fortemente marcado pela colonização europeia, cenário que gerou tanto um branqueamento psicológico⁴⁸, quanto físico de grande parte dos/as catarinenses. Segundo o relatório “*Estudo dos Indicadores Socioeconômicos da População Negra da Grande Florianópolis, (2012)*”⁴⁹, o baixo número de negros/as no Estado pode ser explicado pelo fato de Santa Catarina ter sido caracterizada como uma colônia de povoamento, a qual contava com uma economia de subsistência e um número alto de imigrantes europeus. Por isso, Santa Catarina apresenta menor proporção de negros/as em relação aos outros Estados do país. Os locais marcados por terem sido colônias de exploração costumam ter um número maior de habitantes negros/as.

Conforme apontam os dados do censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), algumas mudanças aconteceram na configuração da população brasileira (considerando-se o período de 2000 – 2010), em vista que o número de pessoas que se declararam como pretas, pardas, amarelas ou indígenas superou o de brancas. Em Santa Catarina a população branca decresceu, houve um crescimento tímido com relação à autodeclaração dos pretos, porém os pardos aumentaram significativamente desde o ano 2000 até 2010. Em síntese, a população catarinense no ano de 2000 era composta por 5.357.864 habitantes, destes cerca de 89% eram

⁴⁸ Este também pode ser interpretado a partir da associação e reprodução de imaginários de que quanto mais clara, mais possibilidades a pessoa tem de ocupar cargos de *status*, poder e prestígio.

⁴⁹ Documento - Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/coppir/?pagina=notpagina&menu=3¬i=6550> Acesso em: 12/04/2012.

brancos, 3% pretos, 7% pardos, 1% sem declaração e os amarelos e indígenas não somavam 1%. No ano de 2010, a população total aumentou para 6.248.436 pessoas, distribuídas em 84% brancos, 3% pretos, 12% pardos, 1% amarelos, e os indígenas e sem declaração⁵⁰ eram menos de 1%.

O município de Florianópolis/SC segue índices similares ao estadual, isto é, conta com uma população majoritariamente autodeclarada branca.

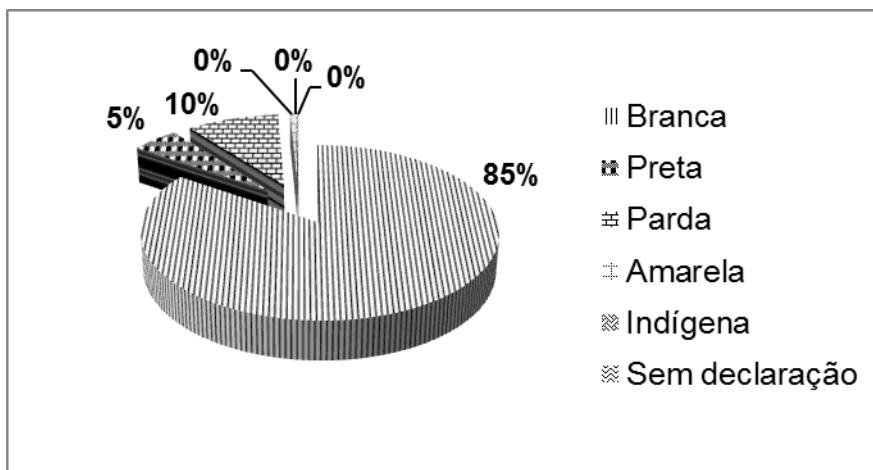


GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010)

FONTE: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

Considerando a distribuição da população, conforme as regiões da cidade – Central, Continente, Leste, Norte e Sul – observamos que a maior parte se encontra na área Central, seguida do Continente, Norte, Sul e Leste.

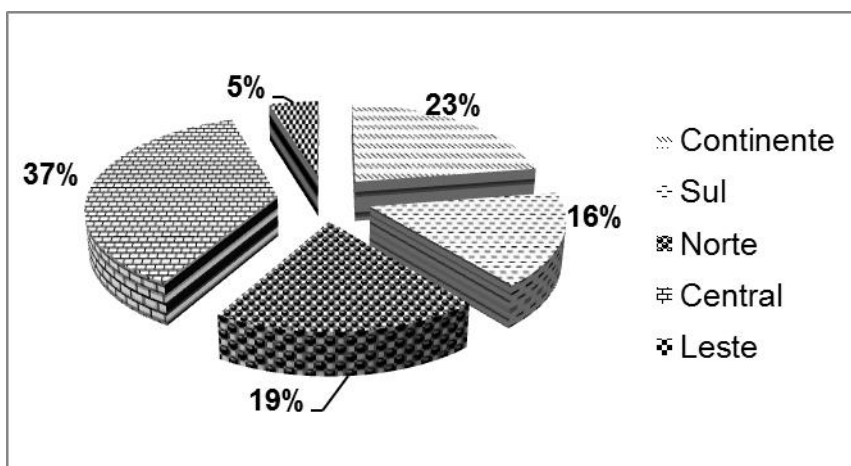


GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO REGIÃO (2010)

FONTE: Adaptado do IBGE, Censo Demográfico, 2010.

⁵⁰ Estudos apontam que uma das possíveis explicações para a diminuição dos índices de pessoas sem declaração pode estar relacionada à inserção de programas de políticas de ações afirmativas, em que os/as estudantes são incentivados/as a compreender a necessidade de se autodeclararem.

Dentre essa disposição, a região Central tem 148.962 habitantes, residindo em doze bairros. Embora conte com uma maior população, não é a região que tem o maior percentual de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas⁵¹. Segundo raça/cor, conhecemos:

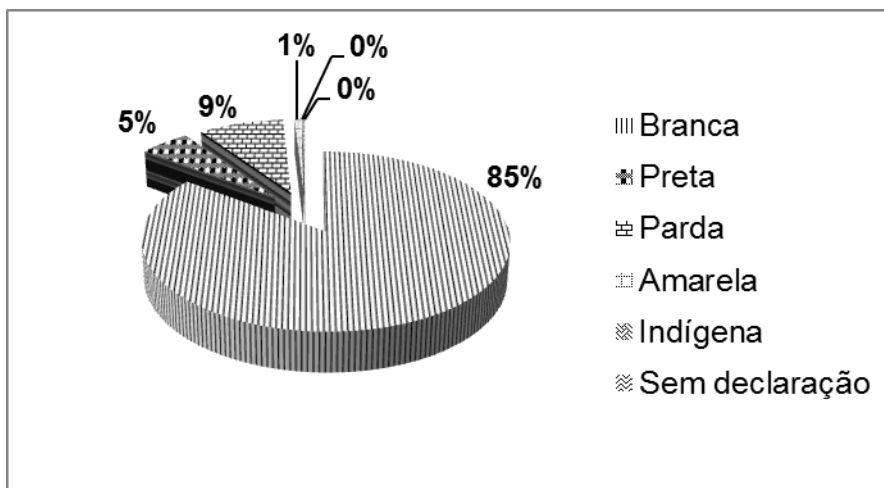


GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DA REGIÃO CENTRAL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010)

FONTE: Adaptado do IBGE, Censo Demográfico, 2010.

A região do Continente apresenta a maior parcela de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas. É composta por 91.174 pessoas, distribuídas em onze bairros. Considerando os dados de cor/raça, os bairros do Continente têm a seguinte configuração:

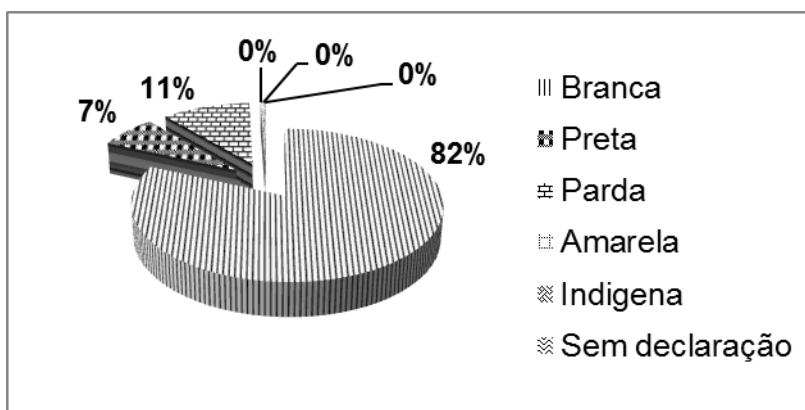


GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DA REGIÃO DO CONTINENTE DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010)

FONTE: Adaptado do IBGE, Censo Demográfico, 2010.

⁵¹ Estamos enfatizando os índices de pretos e pardos, pois conforme estudiosos/os (Marcelo PAIXÃO; Luiz Marcelo CARVANO, 2007) e ativistas, a junção desses índices refere-se à população negra. Esta prática foi iniciada pelos demógrafos e a partir dos anos 80 foi adotada também pelos movimentos negros e governo federal (por exemplo IPEA).

O Leste da Ilha é a menor região da cidade. Este tem onze bairros e uma população de 19.430. Ele também é a região que conta com o menor percentual de pessoas autodeclaradas pretas e pardas.

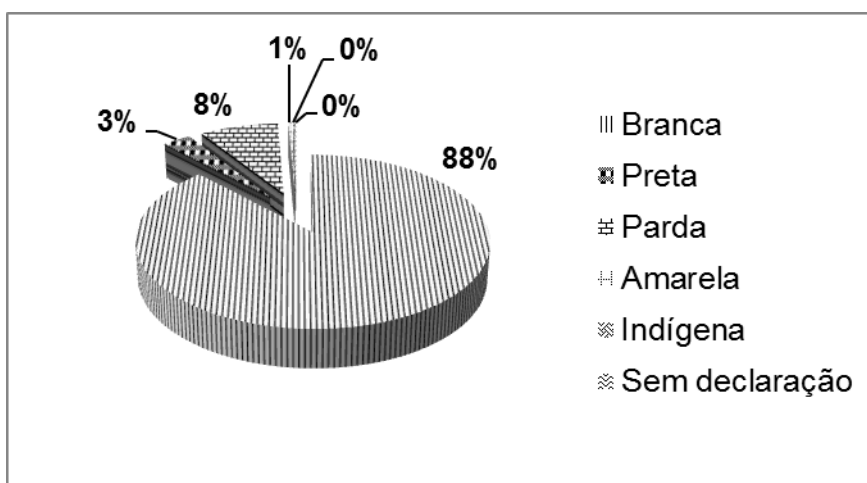


GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DO LESTE DA ILHA DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010)
FONTE: Adaptado do IBGE, Censo Demográfico, 2010.

Prosseguindo a caracterização, o Norte da Ilha conta com 78.486 pessoas, distribuídas em vinte e seis bairros. Focando cor/raça temos:

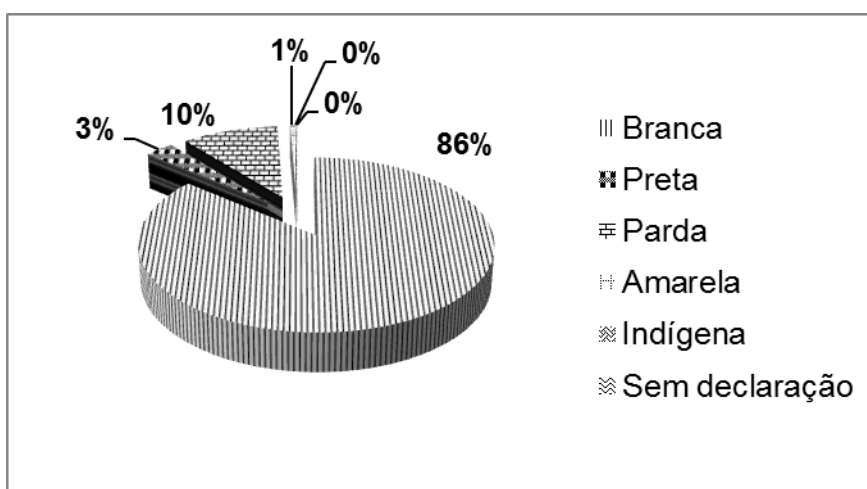


GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DO NORTE DA ILHA DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010)
FONTE: Adaptado do IBGE, Censo Demográfico, 2010.

O Sul da Ilha é formado por vinte e oito bairros, totalizando 66.748 habitantes. Esses se autodeclararam, conforme o dados do GRÁFICO 7:

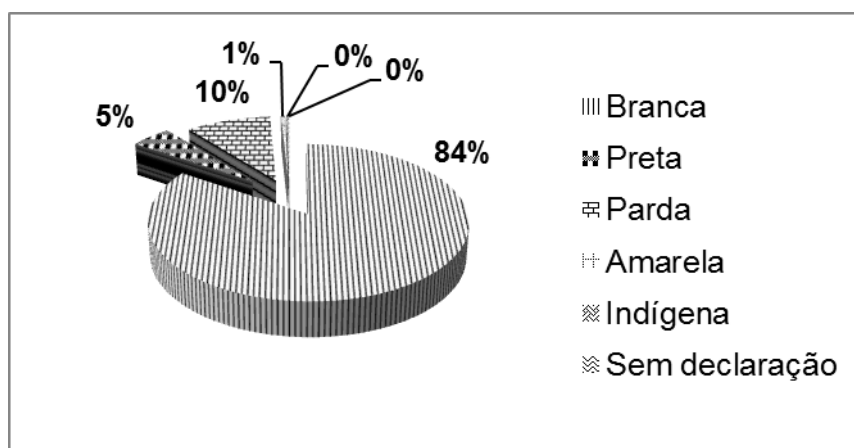


GRÁFICO 7 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DO SUL DA ILHA DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR OU RAÇA (2010)

FONTE: Adaptado do IBGE, Censo Demográfico, 2010.

A partir dos dados referentes à composição da população de Florianópolis/SC, conforme cor/raça e região, constatamos que as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas apresentam-se distribuídas pela cidade e não segregadas em uma única região.

As informações sobre os bairros apontam que há uma maior quantidade de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas no bairro Monte Cristo (Continente), somando 5610 do total. Embora seja o bairro que conte com uma maior quantidade, em números absolutos, de autodeclarados/as pretos/as e pardos/as, compondo 44% dos habitantes, a população autodeclarada branca ainda é superior nesse bairro, reunindo 55%. O segundo bairro com números (absolutos) altos de autodeclarados pretos e pardos é o Centro, totalizando 5321 pessoas, porém representando somente 12% da população. Os bairros com menos autodeclarados pretos e pardos são Cacupé (Norte) com 7, agrupando 1%, Praia Mole (Leste) com 10 cerca de 5% e Rio das Pacas (Sul) 11 aproximadamente 13%⁵².

Como podemos perceber a população que se autodeclara preta e parda no município de Florianópolis/SC é minoritária, no entanto configura-se enquanto uma minoria significativa⁵³, principalmente por conta de pressões

⁵² Analisando um comparativo entre os números absolutos e as porcentagens é possível notar a relatividade da verificação somente dos primeiros, sendo preciso considerar as dimensões do local pesquisado.

⁵³ Essa afirmação baseia-se na consideração da atuação de militantes do movimento negro de Florianópolis/SC, tanto em denúncias, questionamentos e proposições, quanto em

sociais e atuação dos movimentos negros e estudiosos/as que vêm lutando e formulando políticas que buscam a promoção da igualdade racial. Conforme Filice⁵⁴ (2010, p. 186), as ações dos movimentos negros catarinenses, em especial o NEN, contribuem no desenvolvimento das ações que buscam contemplar a temática. Tal afirmação vem ao encontro dos estudos de Rodrigues (2005, p. 18), a qual discute sobre os impactos e o potencial político do movimento negro em influir sobre os conteúdos das reformas educacionais.

Essa constante atuação do movimento negro na educação vem demonstrando o acúmulo de saberes e práticas desse grupo sobre o assunto, mostrando também que a educação continua sendo uma área prioritária para o movimento negro, concomitantemente com a elaboração de políticas educacionais que insistem em negar a persistência de desigualdades educacionais e sociais geradas pelo racismo e discriminação racial. (RODRIGUES, 2005, p. 81).

Considerando as ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais em Florianópolis/SC, algumas iniciativas vêm sendo elaboradas, entre essas: Criação de programas, políticas e fóruns, denúncias de práticas racistas e discriminatórias, adoção de políticas em prol do combate ao racismo e preconceitos, enfim, promoção de práticas que visam o incentivo à criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

No tocante as normativas Romão (2009)⁵⁵ apresenta que o negro e as políticas de valorização do mesmo estão inseridos na legislação catarinense, vide QUADRO 1:

AMBITO	LEI	CONTEÚDO (Continua)
Estadual	Lei n. 6463/84	Cria a Medalha de mérito intelectual “Major Ildefonso Juvenal” ⁵⁶ “Concedida pelo governador ao oficial da Polícia Militar que obtiver a 1ª colocação no curso de aperfeiçoamento de oficiais”.

participações nas formações continuada dos/as profissionais da educação, produção de material, entre outras ações.

⁵⁴ Renísia Cristina Garcia Filice (2010).

⁵⁵ Jeruse Maria Romão (2009).

⁵⁶ Nascido em Florianópolis no ano de 1894, formado em farmácia em 1924 e posto à disposição da Força Pública em 1926. Também apreciava escrever e publicou o livro, “Contos Singelos”, além de “Páginas Simples”, “Painéis”, “Relevos”, “Páginas Singelas”, “Contos de Natal”, “Teatro”. Conforme estudos, Major Ildefonso contribuiu na fundação de associações negras, literárias e de classe. Além de participar do movimento de preservação da memória do poeta Cruz e Sousa. Também auxiliou na criação da Universidade Federal do Paraná no ano de 1923, representando o governo de Santa Catarina. Para maiores informações acesse: <http://afromemoria.blogspot.com.br/2008/08/intelectuais-negros-no-sul-do-brasil.html>, OU ainda: www.pm.sc.gov.br/institucional/...de.../major-ildefonso-juvenal.html

AMBITO	LEI	CONTEÚDO (Continuação)
Estadual	Lei n. 11718/01	Art. 1º Fica criado o Conselho Estadual das Populações Afrodescendentes em Santa Catarina – CEPA -, com sede e foro na Capital do Estado, órgão colegiado, de caráter permanente, com a participação do governo e da sociedade civil organizada, com a finalidade de promover a igualdade, a participação e políticas públicas de promoção, desenvolvimento e defesa dos direitos humanos, capazes de garantir o pleno exercício da cidadania das populações negras no Estado.
Estadual	Lei n. 13075/04	Cria no âmbito da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, inspirado nos princípios das políticas afirmativas, o “Programa Antonieta de Barros ⁵⁷ ” e adota outras providências.
Estadual	Lei Complementar n. 263/04	Art. 1º <i>Altera inciso VIII do art. 5º, da Lei Complementar nº. 170, de 07 de agosto de 1998, que passa a vigorar com a seguinte redação:</i> a) O ensino de História incluirá conteúdos que versem sobre a cultura e história de matriz Afro-brasileira, observando o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação estadual e nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.
Municipal (Fpolis)	Lei n. 296/56	Denomina via pública – Passa a denominar-se rua “Trajano Margarida ⁵⁸ ”.
Municipal (Fpolis)	Lei. n. 749/66	Fica denominada Servidão “Epaminondas Vicente de Carvalho ⁵⁹ ” a via pública que parte da rua Rui Barbosa, sediada ao lado do prédio n. 116, no bairro da Agrônômica.
Municipal (Fpolis)	Lei n. 1160/73	Fica denominada “Jornalista Idelfonso Juvenal” a via pública que, paralela às ruas do CROP e Sai Cristóvão, vai desde a avenida Ivo Silveira até à rua Santos Saraiva, no subdistrito do Estreito.
Municipal (Fpolis)	Lei 1891/83	Denomina via pública - Fica denominada “Professora Leonor de Barros ⁶⁰ ”, no bairro Pantanal.

⁵⁷ Nascida em Florianópolis no ano de 1901, professora, jornalista e deputada. Antonieta de Barros foi a primeira mulher a integrar a Assembleia Legislativa em Santa Catarina, fundou o Jornal A Semana, além do Centro Cívico das Normalistas; Curso de alfabetização noturno Antonieta de Barros. Também foi fundadora da Liga do Magistério Catarinense Participante do Centro de Catarinense de Letras e nomeada lente da cadeira de português e literatura da Escola Normal Catarinense. (ROMÃO, 2009, p. 36). A mesma faleceu em 1952. Para maiores detalhes ver: <http://www.palmares.gov.br/personalidades-negras-7/> OU ainda: ROMÃO, Jeruse Maria. **Africanidades Catarinense**. Paraíba: Editora Grafset, 2009.

⁵⁸ Nascido em Desterro (atual Florianópolis) no ano de 1889. Participou de manifestações e círculos literários, bem como de jornais e periódicos. Era chamado de poeta do povo, suas poesias eram sobre: a temática amorosa e de saudade, reflexões de fundo religioso, poemas de circunstâncias sociais, casos familiares e pessoais e muitas letras de hinos. Para maiores informações vide: www.poetaslivres.com.br/poeta.php?codigo=91

⁵⁹ Formado no curso de carpintaria da Escola de Aprendizes Artífices. Presidiu, em 1921, a Comissão de Sindicância do Centro Cívico e Recreativo José Boiteux, importante agremiação dedicada aos “homens de cor”; em 1924, filiou-se à Liga Operária e Beneficente de Florianópolis, entidade da qual se tornou procurador em 1928; dois anos depois, também foi eleito procurador da União Beneficente e Recreativa Operária. (DOMINGUES, 2011, p. 126).

⁶⁰ Irmã de Antonieta de Barros. Participou da Liga do Magistério Catarinense, como segunda bibliotecária.

ÂMBITO	LEI	CONTEÚDO (Conclusão)
Municipal (Fpolis)	Lei n. 3789/92	Fica Instituído a nível municipal o dia 20 de novembro de cada ano, dia da morte de Zumbi, herói da luta de libertação do povo negro contra escravidão, como o "Dia municipal da consciência negra".
Municipal (Fpolis)	Lei n. 4446/94	Designa a inclusão do conteúdo "História Afro-Brasileira" nos currículos das escolas municipais.
Municipal (Fpolis)	Lei n. 7153/06	Institui o programa de prevenção e atenção integral às pessoas portadoras do traço falciforme e doença falciforme no Município de Florianópolis e dá outras providências.
Municipal (Fpolis)	Lei n. 7304/07	Art. 1º Fica instituída a "Semana Municipal da Cultura Negra", a ser realizada anualmente na terceira semana do mês de novembro, com o objetivo de mobilizar a sociedade e os poderes públicos para a celebração da cultura negra e a reflexão sobre sua importância na formação cultural da nacionalidade.
Municipal (Fpolis)	Resolução 02/09	Dispõe o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira no sistema municipal de ensino.

QUADRO 1 - NEGRO/A NA LEGISLAÇÃO ESTADUAL E DA CAPITAL.

FONTE: adaptado de ROMÃO, JERUSE (2009, p.158 - 162), com acréscimos da autora.

Em âmbito educacional, salientamos a Lei Municipal 4446/94 da cidade de Florianópolis/SC, a qual dispõe a inclusão do conteúdo "história afro-brasileira" nos currículos das escolas da rede.

Art. 1º - As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo "História Afro-Brasileira".

Art. 2º - A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau. (FLORIANÓPOLIS, p. 1, 1994).

Segundo Dias (2011 a, p. 65)⁶¹, a referida Lei foi elaborada pelo então vereador Márcio de Souza⁶² que, assim como outras ações em prol da igualdade racial, não esteve isenta de questionamentos, conflitos e embates. Esta é uma Lei anterior à LDB, portanto antecede a alteração do artigo 26-A da LDB. Um dos pontos positivos da Lei 4446/94 foi inserir a obrigatoriedade das ações desde a pré-escola, panorama que retrata certa preocupação com a temática. Todavia, devido ao fato das políticas estarem sujeitas a (re) contextualizações, transformações e interpretações (BALL, 2009), a existência de normativas não é garantia de desenvolvimento de realizações das ações. De acordo com Dias (2011 a, p. 30) a Lei Municipal 4446/94 foi um avanço do

⁶¹ Karina de Araújo Dias (2011 a).

⁶² Professor, pesquisador e militante do movimento negro. Atuou como vereador por 20 anos na cidade de Florianópolis/SC.

ponto de vista das normativas, porém não se constituiu em execução de práticas pedagógicas que contemplassem a educação das relações étnico-raciais.

Ainda na área educacional, citamos a Resolução 02/2009 do Conselho Municipal de Educação que tem como proposta:

Art. 1º Instituir as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena nas instituições educativas da Rede Municipal do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil (municipal, particulares, comunitárias e confessionais ou filantrópicas), integrantes do Sistema Municipal do Ensino.

Art. 2º A Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena terá como objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como, valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-raciais, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade na busca da consolidação da democracia brasileira e corrigir posturas e atitudes que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 3º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena serão ministrados no âmbito de todas as disciplinas e componentes do currículo, considerando o que orientam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. (FLORIANÓPOLIS, CME, p. 1, 2009).

A referida resolução ao propagar a valorização e respeito perante aos aspectos da cultura e história africana e afro-brasileira também inclui as unidades de educação infantil. Tal inserção delega maiores responsabilidades para essa primeira etapa da educação básica, bem como pode ser interpretada como uma ação a ser desenvolvida por toda rede, reconhecendo assim a importância das diversidades étnico-raciais.

A partir dos dados do QUADRO 1, podemos constatar a existência de normativas que regulamentam a realização de ações, entretanto conforme mencionamos anteriormente as leis sozinhas não modificam estruturas de racismo e discriminações, necessitando da oferta de condições para a concretização das mesmas. Conforme nossa abordagem de análise, esse processo é permeado por relações de poder, por ressignificações e tradução da política por parte dos sujeitos. (BALL, 2009).

Dentre as condições que possibilitam a realização de práticas que promovam a igualdade racial na educação está a oferta de formação

continuada e aquisição de materiais. Nesse sentido, cabe expor alguns elementos coletados na pesquisa de Filice (2010), a qual, ao realizar um trabalho sobre raça e classe na gestão da educação básica do Brasil, observou alguns indicadores positivos de Santa Catarina. No que se refere à implantação do artigo 26-A da LDB (modificado pelas Leis 10639/03 e 11.645/08), capacitação dos profissionais e material adequado, o estado ocupa o 4º lugar, segundo a classificação realizada pela autora, apresentando-se como destaque da região sul. Sobre a promoção de formação de professores, ao lado do município de São Carlos/SP, Florianópolis/SC apresentou uma das maiores cargas horárias de formação, totalizando 600h. Após realizar entrevistas com gestoras/es catarinenses a autora retratou que as/os mesmas/os alegam que o fato da população de Santa Catarina ser composta majoritariamente por descendentes europeus de certa maneira impulsiona o desenvolvimento de ações, com intuito de quebrar as resistências. Portanto, algumas ações já estão sendo realizadas em busca da promoção da igualdade racial. Por outro lado, continuamos indagando à rede de Florianópolis/SC e unidades educativas em relação a processos de interpretação das normativas, mudanças e permanências, como apontando os silenciamentos perante as relações raciais.

Focalizando a educação, consideramos que essas discussões, ao serem trazidas para as políticas educacionais e para as instituições, extrapolam o desenvolvimento de ações pontuais e isoladas. Quando incorporadas nos planejamentos, nos projetos político pedagógicos e nas práticas pedagógicas das unidades trazem tensões aos atores sociais, pois “(...) Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos (GOMES, 2012 a, p. 104)”.

(...) Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e questão do negro, no Brasil, nas escolas de educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade. (GOMES, 2008 a, p. 81).

Por isso, mesmo em meio a contextos, marcados pela branquidade e pelos silenciamentos há iniciativas que pretendem contemplar a ERER e torna-

se relevante (re) conhecer quais medidas a educação vêm promovendo em relação ao tema.

Do quadro traçado, observa-se que a população negra de Florianópolis/SC é minoritária, no entanto uma minoria com proporção significativa na maior parte das regiões do município. Essa população mantém um nível de organização e atuação, indicado pelas inserções de demandas em legislação estadual e municipal. A SME de Florianópolis/SC tem indicadores de atuação em prol da EREB. Esse contexto agrega informações para a análise proposta nessa dissertação, sobre as formas de interpretação, ressignificação e tradução de tais políticas na rede de educação infantil do município. Passamos, na sequência, às problematizações a respeito das pesquisas que se dedicaram a estudar aspectos que contemplam a educação infantil e a promoção da igualdade racial.

2.3 SÍNTESE DAS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS

Ao desenvolvermos a pesquisa bibliográfica da presente dissertação, conseguimos perceber que a discussão sobre relações raciais há alguns anos vem aparecendo em trabalhos dedicados ao estudo na educação infantil, principalmente a partir da alteração do artigo 26-A da LDB. Em nossas buscas localizamos diversas produções, entre elas, algumas que abordam elementos que consideramos compor a gestão – objeto da presente pesquisa -, como por exemplo: organização de cursos de formação continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas, compras e análises de obras literárias, aquisição de brinquedos e materiais específicos. Tendo em vista que grande parcela dos trabalhos encontrados sinalizaram a importância e necessidade da continuidade das ações, bem como a parceria com a gestão educacional, impulsionamo-nos a elencar como tema principal do nosso estudo a articulação entre a gestão e as políticas de promoção da igualdade racial com foco na educação infantil.

Optamos por realizar um recorte dos trabalhos divulgados entre os anos de 2003 a 2011, pois, como já citado anteriormente, a partir do ano de 2003, após muitas discussões e lutas, foi sancionada a Lei 10639/03, a qual altera o

art. 26-A da LDB e torna obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira em todas as instituições de ensino. As produções⁶³ foram encontradas principalmente em bases eletrônicas e na revisão das referências bibliográficas das dissertações e teses que abordavam a temática. Sobre as bases eletrônicas pesquisamos, principalmente, no Scientific Electronic Library Online - SciELO; Biblioteca Nacional; Biblioteca Digital de Tese e Dissertações – IBICT; Banco de teses CAPES.

De acordo com o Relatório de Pesquisa Bibliográfica Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais os principais descritores utilizados foram:

Descritores utilizados:	Raça, racismo, racialismo, discriminação (racial), preconceito (racial), relação(ões) racial(is), etnia, etnicismo, relação(ões) étnica(s), grupo(s) étnico(s), grupo(s) racial(is), grupo(s) de cor, negro(a); negritude(a); branco(a); branquidade; branquitude; preto(a); multicultural, multiculturalismo, intercultural, diversidade, afro-brasileiro(a); afrodescendente. educação infantil; pré-escola; creche; infância, criança.
-------------------------	--

QUADRO 2: DESCRITORES UTILIZADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.

FONTE: SILVA, et al. (2011 b).

A partir dos estudos encontrados, apresentaremos nesta etapa da produção algumas pesquisas que discutiram essas questões na primeira etapa da educação básica.

Considerando que grande parcela das crianças de zero a seis anos permanece boa parte do dia nas unidades de educação infantil e que nesses ambientes as mesmas vivenciam múltiplas situações que são marcadas por relações raciais, de gênero e classe, sinalizamos que:

Quando pensamos na infância, no direito à proteção e aos cuidados que toda criança deve ter, consideramos importante trazer à luz um tema controverso: o racismo presente na sociedade brasileira e a maneira como este afeta o processo de socialização das nossas crianças. O debate, no Brasil, em torno das relações raciais mostra-se em crescente visibilidade desde o final do século passado. A atualidade da discussão evidencia a existência e a permanência do racismo e seus derivados na dinâmica sociedade. Torna-se, portanto necessária a compreensão de como os indivíduos negros lidam com os efeitos e prejuízos provocados pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação raciais. (CAVALLEIRO, 2009, p. 01).

⁶³ Contamos com a contribuição do material “RELATÓRIO DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” (2011 b), produzido por Kerolyn Daiane Teixeira, Solange Aparecida Rosa, sob coordenação do Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva.

Seguindo essa perspectiva, após realizar as leituras, preferimos agrupar os trabalhos por temáticas, com intuito de obtermos um breve panorama dos aspectos que estão sendo mais debatidos. Cabe ressaltar que essa classificação foi organizada por nós, de acordo com nossa compreensão e títulos das produções. Como qualquer classificação, ela é parcial e subjetiva e atende a critérios específicos relativos à construção dessa dissertação. (QUADRO 3).

TEMÁTICA	QTD. DE PRODUÇÕES ⁶⁴
Ação Afirmativa / Políticas Públicas	5
Acesso/Perfil das crianças	4
Construção das Identidades/Autoestimas	12
Formação Continuada	5
Literatura infantil	10
Práticas educativas/ Relações entre as crianças e professoras	15
Diversidade e Relações Raciais	11
TOTAL DE PRODUÇÕES	62

QUADRO 3 - QUANTIDADE DE PRODUÇÕES POR TEMÁTICA
FONTE: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.

Ao detalhar os temas agrupados no QUADRO 3, percebe-se que grande parcela dos aspectos que englobam as particularidades da educação infantil estão sendo trabalhados, isto é, relações do cotidiano das creches e pré-escolas, formação de professores/as, acesso das crianças, práticas educativas, materiais, entre outros. Estas temáticas como objeto de pesquisa têm congruência com preocupações expressas em normativas conforme as DCN-ERER

(...) As formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e formas de discriminação perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático. A escola tem o papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, (...) Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar.

⁶⁴ Dentre essas produções estão inclusos artigos de periódicos, capítulos de livros, dissertações e teses, entre os anos de 2003 a 2011.

Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais, desalienando processos pedagógicos. (BRASIL, 2004, p.14).

As produções apontam certo equilíbrio entre os assuntos, ocorrendo um leve aumento na preocupação no que se refere às questões que são desencadeadas nas próprias unidades educativas, como por exemplo: “Práticas educativas/Relações entre as crianças e professoras” abrangendo 24%, “Construção das Identidades/Autoestimas” com 19%, “Diversidade e Relações Raciais” reunindo 18% e “Literatura Infantil” com 16%. Os assuntos mais direcionados a mapeamentos e políticas apareceram com percentuais menores. As categorias “Ação Afirmativa / Políticas Públicas” e “Formação Continuada” alcançaram 8% cada uma e “Acesso/Perfil das crianças” a 7%.

Acreditamos ser interessante mapear essas informações para que, além de ampliarmos nossos conhecimentos sobre a temática, possamos vislumbrar algumas especificidades que necessitam ser mais aprofundadas. Diante desse contexto, cabe expor a ausência de produções que abordem a relação entre os brinquedos e jogos e a diversidade⁶⁵. Tal falta nos chamou atenção, pois esses abrangem um dos eixos estruturantes da educação infantil.

Para maior detalhamento dos trabalhos encontrados, apresentamos o QUADRO 4 com as dissertação e teses⁶⁶ defendidas entre os anos de 2003 e 2011⁶⁷, agrupadas por temáticas.

TEMÁTICAS	PESQUISAS (Continua)
Acesso	SILVA, Cristiane Irinéa. O acesso das crianças negras à educação infantil : um estudo de caso em Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
Brinquedos	SOUZA, Fernanda Moraes de. Revirando malas : entre histórias de bonecas e crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. (b)

⁶⁵ Sobre essa temática encontramos apenas um trabalho, por isso o agrupamos em uma das classificações.

⁶⁶ Optamos por apresentar somente as informações das teses e dissertações, visto que a maioria dos artigos são sobre os resultados dessas pesquisas.

⁶⁷ Esse quadro foi construído a partir dos dados encontrados no “RELATÓRIO DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” (2011 b), produzido por Kerolyn Daiane Teixeira, Solange Aparecida Rosa, sob coordenação do Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva.

TEMÁTICAS	PESQUISAS (Continuação)
Construção das Identificações /Identities/ Autoestimas	<p>SOUZA, Regina Marques. Sobre crianças no espaço híbrido da esperança. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2003.</p> <p>SANTOS, Aretusa. Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios. Dissertação (Mestrado em Educação) – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005. (a)</p> <p>COSTA, Marcelle Arruda Cabral. Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas? Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.</p> <p>FRANCO, Silvandira Arcanja. Xire – Proposta para Inclusão da Criança Negra na Educação Infantil: o saber nas festas do Terreiro do Cobre. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) – Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2007.</p> <p>MONTEIRO, Nelma Gomes. Afirmar as Diferenças Etnicorraciais como Processo e Enunciação para o Enfrentamento ao Racismo na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.</p> <p>TRINDAD, Cristina Teodoro. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.</p> <p>SILVA, Elson Alves da. A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.</p>
Formação Continuada	<p>DIAS, Lucimar Rosa. No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.</p> <p>SARAIVA, Camila Fernanda. Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2009;</p> <p>SOUZA, Yvone Costa de. Atravessando a linha vermelha: Programa “Nova Baixada” de Educação Infantil – Discutindo a Diversidade Étnico-Racial e Cultural na Formação Docente. Dissertação (mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. (c);</p>
Literatura infantil	<p>FIGUEIREDO, Luciana Araújo. A criança negra na literatura brasileira: Uma leitura educativa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.</p> <p>OLIVEIRA, Veridiane Cintia de Souza. Educação das relações etnicorraciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011. (a)</p>
Política Pública	<p>SANTOS, Marta Alencar dos. Educação da Primeira Infância Negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.</p> <p>SILVA, Kátia Vicente da. A Implementação da Lei 10.639/03 no Município de São João de Meriti: Limites e Possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010. (a)</p>

TEMÁTICAS	PESQUISAS (Conclusão)
Práticas educativas	<p>ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. À Flor da Pele: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.</p> <p>OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: UFSCar, 2004</p> <p>ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas antirracistas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.</p> <p>TELES, Carolina de Paula. Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010;</p> <p>OLIVEIRA, Fernanda Silva de. VOZES DA DOCÊNCIA: O Desafio da Implementação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Prática Pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.</p> <p>QUEIROZ, Cláudia Alexandre. De uma chuva de manga ao funk de Lelê: imagens da afro diáspora em uma escola de Acari. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.</p>
Relações entre as crianças e professoras e Representações	<p>OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: UFSCar, 2004.</p> <p>DAMIÃO, Flávia de Jesus. Primeira Infância, Afrodescendência e Educação no Arraial do Retiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.</p> <p>TELES, Carolina de Paula. Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010;</p> <p>GUIZZO, Bianca Salazar. Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.</p> <p>OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sa. Cultura Afrocearense: Um Estudo Sobre Africanidades, Educação e Currículo numa Escola Pública de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2011. (b).</p>

QUADRO 4 – SÍNTESE DOS RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS.

FONTE: Adaptado de SILVA, et al. (2011).

Na análise dessas produções salienta-se a importância da promoção da igualdade racial ser compreendida enquanto uma política pública e não somente como a elaboração e execução de projetos isolados em determinadas datas. Segundo Silva Jr⁶⁸, Dias e Bento (2010 b, p. 10) essa questão tem que ser compreendida para além de “assuntos de negros”, sendo incorporada e

⁶⁸ Hédio Silva Jr (2010 b).

entendida como uma alteração no art. 26-A da LDB e não como uma lei descolada de todas as ações.

Enfatizando a frequência das produções, acreditamos que outro dado relevante a ser exposto está relacionado com a quantidade de trabalhos realizados conforme o ano de conclusão (TABELA 1). A partir daí, conseguimos perceber certo crescimento nas produções, bem como nas temáticas de interesse.

TABELA 1 - QUANTIDADE DE PRODUÇÕES POR ANO

ANO TEMÁTICA	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
Ação afirmativa / Políticas Públicas	-	-	1	1	-	1	-	2	-	5
Acesso/Perfil das crianças	-	-	1	1	2	-	-	-	-	4
Construção das Identidades/ Autoestimas/Identificações	1	-	3	-	2	1	1	2	2	12
Formação de professores/as	-	-	-	1	1	-	2	-	1	5
Literatura infantil	-	-	-	1	2	1	2	3	1	10
Práticas educativas/ Relações entre as crianças e professoras	1	1	-	2	1	3	1	3	3	14
Diversidade e Relações Raciais	1	2	1	1	-	-	-	6	-	11
TOTAL DE PRODUÇÕES	3	3	6	7	8	6	6	16	7	62

FONTE: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Como explicitado inicialmente propomos essa parte de revisão, com intuito de localizar o/a leitor/a sobre as temáticas mais discutidas. Considerando que a presente pesquisa almeja compreender os possíveis diálogos entre a Diretoria de Educação Infantil do município de Florianópolis/SC com as políticas de promoção da igualdade racial, organizamos uma síntese sobre os resultados das pesquisas a partir do conceito de gestão que operamos. A gestão inclui a formação continuada dos/as profissionais da educação, os critérios de seleção, aquisição de obras literárias e materiais, formas de participação dos membros da comunidade,

financiamento, condições institucionais, avaliação e monitoramento da rede, entre outros encaminhamentos relativos ao cotidiano das unidades.

Observando que nos ambientes de educação infantil a todo o momento as crianças escolhem⁶⁹ e são escolhidas, seja entre elas mesmas, seja pelas/os professoras/es, questões sobre a promoção da igualdade e educação das relações étnico-raciais também podem ser consideradas na educação infantil. Acreditamos que a partir dessas problematizações os acontecimentos que muitas vezes dão início a ciclos viciosos de silenciamentos e branquidade normativa poderão ser trabalhados de forma mais consistente rumo a sua ruptura.

Embora as discussões sobre as práticas de professoras, tratamentos diferenciados entre as crianças brancas e negras, bem como as relações entre essas crianças e seus pares não sejam o foco da presente pesquisa, vale salientar que alguns estudos (CAVALLEIRO, 2003; OLIVEIRA, 2004; SANTOS, 2005; FRANCO, 2007, entre outros) vêm se dedicando a essas questões, fato que nos impulsiona a enfatizá-los, com intuito de que por meio das constatações consigamos fazer o exercício de pensarmos políticas que contemplem toda a população infantil. A partir daí, a compreensão dessas situações se faz presente, para que então se possam propor ações que contemplem os sujeitos na sua totalidade, assim como para que consigamos agir sem silenciamentos, com propostas e planejamentos contínuos. Sobre esse assunto Abramowicz⁷⁰, Oliveira e Rodrigues (2010) expõem que:

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um 'pacto' que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos. A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por

⁶⁹ Consideramos que as crianças fazem escolhas, pois acreditamos que as mesmas são sujeitos ativos e participativos. Essas escolhas são guiadas por suas preferências, vivências e culturas. Nesse sentido, as crianças são compreendidas enquanto produtoras e (re) produtoras de culturas, podendo transgredir, manter e (re) criar.

⁷⁰ Anete Abramowicz (2010).

tudo aquilo que silencia. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 85).

Salientando a discussão sobre os silenciamentos, ressalta-se que estes também podem ser apresentados como componentes a serem considerados pelas gestões educacionais e instituições educativas. Isto é, refletir e questionar a ausência de trabalhos que contemplem aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira; o silêncio a respeito das relações raciais e dos brancos nessas relações; o silenciamento por parte dos/as docentes diante das situações marcadas por preconceitos e discriminação; além do silêncio perante as manifestações artísticas e afetivas das crianças não brancas. A literatura aponta que esse movimento de reflexão e questionamentos pode auxiliar na elaboração e execução de propostas que busquem contribuir com a promoção da igualdade racial, por isso a importância de debates e problematizações no cotidiano educacional e na sociedade como um todo. Esse movimento torna-se interessante para que os sujeitos compreendam a relevância de intervirem perante as práticas racistas, assim como tenham olhar sensível diante das manifestações de todas as crianças, pois como afirma Gomes (2003), essa falta de intervenção pode deixar resquícios até a vida adulta.

(...) nem todos sabem se defender dos xingamentos preconceituosos. As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. (...) A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar. (GOMES, 2003, p. 176).

Em meio a esse contexto, a promoção de cursos de formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação infantil ocupa papel relevante. Conforme as pesquisas analisadas (DIAS, 2007; ROCHA, 2008; SARAIVA, 2009; SOUZA, 2009 b), a formação continuada ofertada pelas secretarias causa impactos positivos, seja auxiliando no processo de percepção das professoras perante o racismo e discriminação, ou no desenvolvimento de práticas educativas e formulações de políticas. Todavia, também apontam que

ainda há uma necessidade de apoio institucional para que as ações tenham continuidade, pois algumas dessas práticas ocorrem de forma momentânea. Assim sendo, Saraiva (2009), afirma que para a concretização das ações é fundamental o envolvimento das professoras, parceria da equipe diretiva, além da adoção de uma política permanente por parte da Secretaria de Educação. Outro ponto interessante que a autora nos chama atenção é para a importância de que a formação voltada para os/as professores/as de educação infantil considere as especificidades dessa etapa.

Através dos estudos de Dias (2007) e Saraiva (2009), podemos perceber que os cursos de formação continuada que abrangem a EREER podem atuar como um componente fundamental para a elaboração e execução de ações voltadas para o combate aos preconceitos e discriminações. Em especial na educação infantil, as formações podem auxiliar no desenvolvimento de práticas que possibilitem aos/as docentes trabalharem de forma lúdica e consistente aspectos relacionados ao rompimento de estigmas e estereótipos, combate ao racismo, bem como valorização e reconhecimento de todas as culturas.

A análise sobre os programas de formação continuada dos/as profissionais da educação, segundo as autoras, deveria ofertar aos/as professores/as momentos de reflexão acerca da existência das relações raciais que ocorrem em nossa sociedade, além da problematização de possíveis estratégias de combate ao racismo, preconceito e discriminações, de tal forma que os sujeitos consigam compreender que esses aspectos podem auxiliar tanto na prática cotidiana, quanto na caminhada rumo a uma sociedade para todos/as.

As ações voltadas para a promoção da igualdade racial e EREER, em acordo com a literatura estudada, devem estar inseridas nas proposições dos sistemas de ensino e ensino superior. Sendo assim, torna-se mais acessível o alcance para a inclusão dessas discussões nos projetos político pedagógicos, formação de professores/as, processos de compra de materiais, aquisição de livros e brinquedos, enfim em todas as articulações pedagógicas da gestão.

Enfatizando a educação infantil, sinalizamos para a execução de medidas que contemplem e representem todas as crianças, respeitando as múltiplas identidades, subjetividades, corporeidades e manifestações artísticas. Além disso, sugere-se também estar atentos/as à organização e decoração do

ambiente, bem como oferta de brinquedos e brincadeiras, para que não exaltemos um único padrão de beleza e de cultura, desvalorizando outros. Apontamos que tais são questões a ser consideradas tanto pela gestão do sistema de ensino, quanto por demais sujeitos que frequentam o cotidiano da educação infantil.

De acordo com estudo de Souza (2009 b), a apresentação de bonecas e bonecos com diferentes corpos pode atuar de maneira positiva na ampliação dos repertórios de brinquedos e brincadeiras, desconstruindo padrões impostos. Tal fator poderia ser incorporado nos momentos de formulação de políticas de aquisição de materiais, para dar condições de concretizar a premissa de valorização, reconhecimento e respeito de todas as crianças.

Dentre as aquisições que buscam atender as particularidades da educação infantil estão as obras de literatura infantil. A seleção dessas é importante visto que a partir das imagens e histórias são reproduzidos e produzidos possíveis valores e verdades. Além disso, os livros de literatura infantil podem auxiliar de maneira positiva ou negativa no processo de construção das identidades e autoestimas. Por isso, acreditamos na possibilidade da gestão estar atenta a essas questões, pois conforme Souza⁷¹ (2009 c):

A construção da identidade negra é de responsabilidade política. (...). Acreditamos que a discussão a respeito da diversidade sirva como instrumento estratégico para o “fazer educacional”, partindo do pressuposto de que, no coletivo, existe uma maior pluralidade cultural, com oportunidades distintas, além de diferentes visões de mundo e expectativas. Isto proporciona um ambiente com grande diversidade de signos, códigos linguísticos e culturais levando em conta também a contribuição de cada família, comunidade, profissionais e demais “atores” do processo educativo. (SOUZA, 2009 c, p. 22).

Verificando os conteúdos dos livros de literatura infantil, pesquisas (FIGUEIREDO, 2010; OLIVEIRA, 2011 a) vêm apontando alguns avanços na qualidade das ilustrações que representam personagens negros e indígenas. No entanto, algumas questões permanecem, como por exemplo, maior presença de personagens brancos, silenciamento relativo às relações étnico-raciais, figura do branco como protagonista e do negro secundarizada

⁷¹ Yvone Costa de Souza (2009 c).

(OLIVEIRA, 2011 a), além de dificuldades nas políticas de distribuição das obras infantis (FIGUEIREDO, 2010).

Em face aos avanços e permanências dos livros de literatura infantil, torna-se relevante que a seleção das histórias considere a presença de personagens de todas as culturas nas diversas situações, sem estereótipos e estigmas.

Além disso, o reconhecimento de todas as culturas também pode ser compreendido como um passo em prol da diminuição dos preconceitos, bem como da elevação das autoestimas infantis, tornando-se assim um elemento a ser ponderado tanto por assessoras/es da gestão do sistema de ensino quanto por diretoras/es e demais responsáveis pela gestão.

Uma hipótese implícita aos estudos considera que ao proporcionar nos ambientes educacionais momentos em que as crianças consigam reconhecer a si própria e a seus pares, de maneira valorizada, contribui-se com o processo de construção das identidades trabalhando para que as mesmas não criem visões preconceituosas e estereotipadas em torno das outras crianças e suas respectivas culturas, estéticas, corporeidades, já que:

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, que lhe traz prejuízo à sua vida cotidiana. (...) Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. (ANDRADE, 2008, p. 116).

Seguindo essa perspectiva, a valorização e reconhecimento das histórias e diversidades étnico-raciais de todas as crianças podem passar a integrar os princípios da gestão. Dessa maneira, as instituições educativas poderiam se constituir em ambientes ainda mais acolhedores, nos quais todas as crianças, independentemente de raça, gênero, classe social e religião, possam se expressar livremente, distribuir e receber carinhos e elogios, além de trocar suas experiências sem serem inferiorizadas, pois:

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaços de socialização, de convivência, entre

iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como, momento para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (SANTANA, 2006, p.35).

A partir dessa discussão, cabe enfatizar um aspecto que está relacionado diretamente com a organização e planejamento das unidades, isto é, a organização e desenvolvimento de práticas antirracistas nas instituições de educação infantil. Conforme pesquisadoras (ROCHA, 2008; OLIVEIRA, 2010; TELES, 2010), a postura da professora, o envolvimento de toda unidade, a realização de ações intencionais, podem contribuir para a concretização de práticas antirracistas, cenário que torna essencial a inclusão das problematizações a respeito da promoção da igualdade racial nos momentos de reflexão sobre as creches, seus sujeitos e suas particularidades.

Nesse sentido, entra em cena a discussão sobre os currículos. Dentre as possíveis reflexões em torno desse debate podemos sugerir uma *descolonização dos currículos*⁷², que perpassa pela reorganização e replanejamento de propostas que almejem superar a branquidade normativa, costumeiramente imposta em nosso país.

Em meio aos elementos que compõe a gestão também está os aspectos relacionados ao acesso das crianças à educação infantil, fato que desencadeia múltiplas discussões visto que, após a primeira etapa da educação básica ter se tornado um direito da criança, alguns critérios utilizados para o acesso precisaram ser revistos. Porém, embora seja um direito, de acordo com estudos (KAPPEL; KRAMMER; CARVALHO, 2001, 2005; SILVA, 2007; SANTOS, 2008), as crianças negras continuam sendo as que menos têm acesso a esses ambientes.

Focalizando a rede municipal de Florianópolis/SC, as questões sobre seleção também são complexas. Segundo Silva (2007), fatores de cunho

⁷² Conforme Gomes (2012 a, p. 102) a descolonização dos currículos pode ser considerada um desafio para a educação. Esse processo de descolonização envolve a ampliação dos referenciais que compõem o currículo, de tal forma que sejam considerados para além das contribuições da cultura europeia, os múltiplos aspectos da história e cultura africana, asiática e indígena. Esse movimento extrapola a realização de ações pontuais e isoladas, sendo importante incorporá-los enquanto um dos eixos estruturadores da educação.

burocrático como: falta de comprovante de renda e de residência dificultam o processo de inscrição⁷³ das crianças. Além disso, durante a pesquisa, Silva (2007) pôde observar correntes dificuldades com relação ao preenchimento do quesito raça/cor nas fichas de matrículas.

Outra questão a respeito dos dados desagregados por raça/cor refere-se à ausência de análises, interpretações e divulgações dos mesmos (ROSEMBERG, 2006). A falta de acesso a esses materiais também pode comprometer a promoção de políticas. Portanto, torna-se fundamental a coleta atenta e comprometida desses dados, pois estes podem auxiliar no processo de mapeamento da distribuição das crianças, bem como na elaboração de políticas voltadas para a inclusão.

Percebe-se que, além da ausência de acompanhamento e divulgação das análises dessas informações, outra questão que também gera reflexões e polêmica está relacionada à falta de vagas e consequentemente aos critérios adotados para concessão das mesmas. Tal situação remete a uma discussão mais ampla, a qual inclui as problematizações sobre políticas públicas de ampliação do atendimento, englobando tanto aspectos a respeito da quantidade quanto da qualidade desse atendimento.

Finalizando a exposição das pesquisas que abordaram alguns elementos que compõe a gestão, apresentamos as pesquisas de Santos (2008) e Silva (2010 a), as quais se dedicaram a estudar as políticas educacionais.

Em sintonia direta com o objeto da presente pesquisa, a produção de Santos (2008), analisou as políticas educacionais direcionadas à primeira infância negra em Salvador. Para isso, a mesma ancorada nos estudos pós-estruturalistas e na abordagem do Ciclo de Políticas, realizou entrevistas semiestruturadas e análises documentais dos materiais do MEC, Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador - SMEC e Fórum Baiano de Educação Infantil - FBEI. As entrevistas aconteceram com integrantes da SMEC e FBEI. Ao verificar os dados, a autora constatou que a Política de Educação Infantil pouco é implementada em Salvador. Além disso, diante de políticas universalistas, não são consideradas questões sobre identidade

⁷³ No tópico referente à configuração da Educação Infantil de Florianópolis/SC discutiremos um pouco mais acerca das modificações dos critérios de acesso.

étnico-racial. Conforme Santos (2008), a maioria das crianças negras não tem acesso à educação infantil, fato que gera necessidade de políticas que contemplem e incluam essas crianças. Todavia, na percepção das gestoras da SMEC a não inserção das crianças negras é interpretada somente pelo viés econômico, considerando que pelos baixos investimentos e escassez de unidades as crianças negras não estão frequentando esses ambientes. A integrante do FBEI concorda que em meio a essas questões também estão postas as relações raciais. Por isso: “(...) É necessário tomar o aspecto racial como um fator decisivo na construção e implementação dessas políticas; é fundamental centrar as decisões políticas de atendimento à EI nas identidades das crianças que são os sujeitos dessas políticas (...). (SANTOS, 2008, p. 140)”.

Nesse contexto de implementação/interpretação de políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil, Silva (2010 a) realizou uma pesquisa sobre a implementação da Lei 10639/03 nas unidades de educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental da rede pública de ensino do município de São João do Meriti (Baixada Fluminense), região metropolitana do Grande Rio. Durante o trabalho, a mesma desenvolveu análises documentais e entrevistas com os/as participantes do curso de formação continuada, intitulado Africanidades.

Através das coletas, a autora percebeu que desde o ano de 1997, algumas ações, um tanto quanto pontuais, vêm sendo realizadas pelo município. Sendo assim, foram propostas para a concretização da Lei: Aquisição de acervo bibliográfico; Lei – Currículo – COEN - História e Cultura Afro-Brasileira (2006); Projeto Território de Educação para a Igualdade Racial – TEPIR (2008); Resolução 04/09, o Projeto Meriti Educando Para a Igualdade Racial (MEPIR) e a formação em Africanidades (2009). Com estes subsídios instituíram-se as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede municipal. Por meio dessas medidas, algumas ações foram efetivadas, porém ainda estão muito atreladas aos/as profissionais comprometidos/as que participaram das formações. Tais profissionais conseguiram perceber resultados nas suas práticas pedagógicas, principalmente no que se refere ao relacionamento entre os pares, despertando assim o interesse entre os/as

outros/as professores/as. Diante da alegação do desconhecimento da referida Lei, bem como de resistências com relação à necessidade da mesma, Silva (2010 a) salienta a importância de toda unidade educativa estar atenta a essas questões, para que então possam afirmar de fato que o município está “implementando” a Lei 10639/03. Por isso, a autora expõe que o município tem apresentado propostas, contudo algumas resistências impedem a efetivação.

Uma perspectiva que perpassa diversos estudos é que, por contarmos com conquistas legais, bem como por considerar que através da ampliação dos conhecimentos e quebra dos silenciamentos podemos caminhar rumo ao combate ao racismo, aos preconceitos e discriminações, salienta-se que as questões referentes à promoção da igualdade racial também podem compor o rol de prioridades da gestão de ensino e do cotidiano das instituições de educação infantil. Seguindo essa perspectiva, Lima e Veronese (2011) elencam que:

É importante frisar que a educação para igualdade racial é um desafio para os sistemas de ensino de todo o país e que o estudo da temática racial é imprescindível para romper com as imagens depreciativas e errôneas dos grupos sociais negros e outras minorias étnicas. Essas mudanças são significativas para o cotidiano de crianças e adolescentes negros que poderão ser reconhecidos enquanto tais, sem rótulos, sem discriminações. Ações concretas no combate ao racismo e à discriminação são urgentes, principalmente porque o campo educacional visa a proteger e resguardar os direitos de crianças e adolescentes negros, assim como de outros grupos étnicos. (LIMA, VERONESE, 2011, p. 242).

A análise da bibliografia aponta para a importância da oferta de formação inicial e continuada dos/as professores/as, do financiamento, da aquisição de bonecas/os, livros de literatura infantil, entre outros recursos que contemplem a educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, as instituições e suas profissionais têm condições de proporcionar momentos em que todas as crianças sejam valorizadas e possam expressar-se livremente, independentemente de sua raça, etnia, classe ou gênero. Isto é, enfatiza-se que, em face ao contexto brasileiro, a efetivação de políticas que contemplem a diversidade e a igualdade étnico-racial também se faz necessária na gestão de educação infantil.

Considerando nosso objeto de pesquisa, outro aspecto que também é integrante do Contexto de Influência se refere aos debates relacionados às

políticas direcionadas à educação das crianças de zero a seis anos. A seguir problematizaremos essas questões em nível nacional, seguidas das informações do município de Florianópolis/SC.

2.4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.

Resultante das lutas dos movimentos sociais e feministas⁷⁴, a década de 1990 apresenta-se como um marco para a educação infantil. A partir desse período ela passou a ser regulamentada por meio da Constituição Federal de 1988 como um dever do Estado, e logo em seguida normatizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 com as seguintes especificidades:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: **I** - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; **II** - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, MEC, 1996, p. 12).

Desta maneira, a educação infantil começa a ser disposta como um direito da criança e dever do Estado. Seguindo essa perspectiva as crianças passam a ser compreendidas enquanto sujeitos de direitos, ativos, participativos, produtores e reprodutores de culturas.

Observamos que após a educação infantil ser caracterizada como primeira etapa da educação básica, a mesma passou a contemplar em suas políticas e práticas o desenvolvimento moral e humano da criança. Além disso, as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos que têm como direito vivenciar momentos pautados na concepção da indissociação entre o cuidar e o educar, bem como das interações, brincadeiras e trocas de experiências.

⁷⁴ Dentre esses salientamos o Movimento de Lutas por Creches, criado em 1979, o qual teve papel decisivo nas reivindicações que resultaram na inclusão da Educação Infantil na Constituição de 1988.

Dentre essas conquistas, a educação infantil também passa a contar com documentos⁷⁵ oficiais, de nível nacional e local, que buscam orientar e regulamentar essa primeira etapa da educação básica, os quais contemplam múltiplas especificidades, incluindo desde Referenciais e Diretrizes Curriculares até Orientações sobre convênios e Indicadores de qualidade.

Todavia, essas conquistas também passaram por processos de lutas e não estiveram isentas de embates, pois:

(...) o espaço que a educação infantil ocupa hoje na legislação e na política educacional brasileira não resulta de uma evolução natural dos sistemas de ensino. É conquista de uma ação persistente, de sólida argumentação, com intensa mobilização e pressão social. Seu avanço tem despendido, também, de hábil negociação com a área econômica e com setores educacionais e etapas de ensino resistentes e temerosas de terem que partilhar recursos financeiros escassos. (DIDONET, 2008, p. 45).

Sobre esse assunto, vale sublinhar que durante um determinado período, pós LDB, apenas o ensino fundamental era elencado como prioridade para financiamento público. Aspecto reiterado por meio da Emenda Constitucional n. 14/96, a qual instituem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, com recursos redistribuídos unicamente ao ensino fundamental. Somente após dez anos de lutas em prol de uma educação de qualidade para as crianças pequenas que, através da Emenda Constitucional n.53/2006 e regulamentado pela Lei 11494/2007 e pelo Decreto 6253/2007, foi designado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB⁷⁶ incluindo assim o financiamento de toda a educação básica⁷⁷, isto é: Educação Infantil, Ensino

⁷⁵ Para maiores informações Acesse:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859

⁷⁶ Conforme o site do MEC, o FUNDEB está em vigor desde 2007 e se estenderá até 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407
Acesso em: 05/06/2012.

⁷⁷ O FUNDEB também é alvo de críticas e reflexões. Conforme Andréa Barbosa Gouveia (2011) existem dúvidas sobre a suficiência da ampliação dos recursos a serem redistribuídos. Porém, através do FUNDEB há um disciplinamento da complementação da União, pois é estipulado um patamar mínimo a ser investido (GOUVEIA, 2011, p. 81).

Fundamental e Médio. Como podemos observar, a questão sobre a escassez dos recursos para educação infantil, principalmente para o atendimento das creches (zero a três anos) permeiam a história da educação infantil brasileira. Estudos apontam que a proposta da Emenda Constitucional (PEC 415/2005) excluía as creches dos orçamentos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. Fato que acarretaria a ampliação da precarização das creches. Nesse sentido,

(...) discutir financiamento da educação infantil implica disputar projetos políticos que estão diretamente relacionados ao pacto federativo, à relação entre público e privado, à estrutura de controle social, à definição de um padrão básico de qualidade do atendimento à criança e às principais características sociodemográficas da população de zero a seis anos. (COELHO; BARRETO, 2004, p. 14 - 15)⁷⁸.

Segundo Rosemberg (2002), as políticas voltadas para infância nos países subdesenvolvidos seguiram tendências de subalternização, nas quais modelos “não formais” e de baixos custos foram desenvolvidos. De acordo com a autora, considerando o período de 1970 a 1990, as políticas para infância foram fortemente influenciadas pelas organizações multilaterais. Entre 1970 e 1980 pela UNESCO e UNICEF e em 1990 pelo Banco Mundial. Em face desse contexto a mesma autora aponta que os baixos investimentos acarretaram:

- a expansão não significou democratização mas apenas “demografização”;
- a expansão provocou novos processos de exclusão social, pois as crianças com 7 anos ou mais reprovadas no pré-escolar são mais frequentemente pobres e negras (também um pouco mais de meninos que de meninas ficam retidos na pré-escola) e residentes no Nordeste;
- a retenção de crianças com 7 anos e mais, pobres e negras, no Pré escolar ocupou vagas de crianças pobres e negras de 0 a 6 anos que poderiam frequentar o pré-escolar. (ROSEMBERG, 2002, p. 38-39).

Contudo a autora coloca que, a partir da votação da Constituição Federal e da mudança do grupo que estava à frente da Coordenação de Educação Infantil do MEC, a concepção sobre política para infância foi ampliada, abrangendo questões referentes à qualidade, bem como aspectos

⁷⁸ Rita de Cássia Coelho; Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto (2004).

relativos às especificidades da educação das crianças de zero a seis anos. Entretanto, por meio de “interferências” do Banco Mundial esse programa não pôde ser concretizado, entrando em cena novamente os baixos investimentos e a priorização para o ensino fundamental, inclusive compreendendo a educação infantil enquanto etapa preparatória, com um viés assistencialista.

Por outro lado, considerando os últimos anos, as políticas que trazem como foco as crianças de zero a seis anos têm retratado a preocupação com a institucionalização da educação infantil. Dentre essas políticas enfatizamos a RESOLUÇÃO Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e que apresenta pontos chave a respeito da organização e proposta pedagógica, políticas públicas, avaliação, planejamento, entre outros aspectos. A DCNEI também representa um salto significativo no que se refere à promoção da igualdade racial, chamando atenção para diversidade étnico-racial na elaboração das propostas e práticas pedagógicas.

No entanto, conforme Souza (2012), ainda existe algumas fragilidades com relação à institucionalização da educação infantil em nível nacional, entre elas citamos: Falta de reconhecimento, por parte de alguns governos e sociedades, do pertencimento à educação básica; Consolidação da criança como sujeito de direitos; Permanência da compreensão da educação infantil enquanto compensatória; Poucas parcerias e apoios de outros setores; Pressões, por parte de diversos setores sociais e governamentais, por resultados imediatos; Despreparo de alguns setores da governabilidade; entre outros aspectos.

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS: Breves Trajetórias.

Esta etapa exibirá algumas informações sobre o histórico da criação da rede pública de educação infantil de Florianópolis/SC com intuito de situar o/a leitor/a diante do cenário no qual a presente pesquisa está inserida. Para isto, apresentaremos breves aspectos que caracterizam o início dessa proposta acompanhada de dados atuais (2012). Não nos fixaremos em expor de maneira detalhada todo o processo e sim em retratar alguns elementos almejando construir um panorama geral.

A história da educação que contempla as crianças pequenas no município de Florianópolis/SC iniciou-se no ano 1976 através da oferta de pré-escola. A proposta de uma educação pré-escolar nasceu na Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social - SESAS, todavia um dado interessante a se destacar é que a mesma sempre foi de responsabilidade do Departamento de Educação. Este fato marca uma trajetória um tanto quanto diferenciada do município em relação ao panorama nacional, visto que em outras localidades a educação das crianças de zero a seis anos esteve, por muito tempo, vinculada à saúde e à assistência social⁷⁹.

Sobre as primeiras documentações relacionadas à criação da educação infantil em Florianópolis/SC, Ostetto⁸⁰ (2000), após resgatar alguns documentos e histórias orais⁸¹ apresenta que o projeto inicial denominava-se *Projeto Núcleos de Educação Infantil*⁸². Este trazia como prioridade o atendimento às crianças com idade entre quatro e seis anos que retratassem um perfil sócio e economicamente desprovido. Um dos objetivos expostos nesse documento era a construção de um “Sistema de Educação Pré-Escolar”. De acordo com as reflexões da autora, a ênfase na disponibilização da pré-escola pode ser justificada da seguinte maneira:

(...) a modalidade de atendimento proposta inicialmente revela a preocupação imediata com o ensino regular, pois o Núcleo de Educação Infantil é pensado como uma “unidade de ensino”, com um tempo de atividade diária de quatro horas, incluindo a oferta de merenda. (OSTETTO, 2000, p. 36).

Embora considerando a educação infantil enquanto um espaço de aprendizagens, em que a programação deveria ser organizada a partir da

⁷⁹ Conforme Vital Didonet (2008, p. 45), após a LDB/96 as unidades de educação infantil contariam com um prazo de três anos para terem suas atividades transferidas para os departamentos de educação. Entretanto ainda existem redes em que a educação infantil não pertence à educação.

⁸⁰ Luciana Esmeralda Ostetto (2000).

⁸¹ Para concretização do trabalho Ostetto (2000) realizou entrevistas com alguns/algumas protagonistas desse processo.

⁸² Conforme Ostetto (2000, p. 34) este documento continha treze páginas, as quais explicitavam as finalidades, justificativa, objetivos, metas e área de influência, além de indicar as condições para sua execução.

vivência das crianças, o município exibia a questão da preparação para o ensino fundamental, tendência apontada em outros estudos como uma das dificuldades de consolidação das concepções do papel da educação infantil.

Ostetto (2000) relata ainda a existência de preocupações com as especificidades infantis, principalmente a respeito do espaço físico, materiais e contratação de profissionais. Além disso, o projeto trazia consigo uma concepção de educação que elencava como prioridade as crianças carentes financeiramente, critério este utilizado para a escolha do local para ser construído o primeiro Núcleo de Educação Infantil - NEI, que após levantamentos realizados por assistentes sociais constatou o Interior da Ilha e o Continente como as áreas com maiores necessidades.

Diante desse contexto criou-se no ano de 1976 o primeiro Núcleo de Educação Infantil do município, o NEI – Coloninha que iniciou suas atividades⁸³ atendendo aproximadamente 96 crianças, distribuídas em quatro grupos, sendo dois no período matutino e dois no vespertino. A divisão dessas turmas realizou-se de acordo com a faixa etária, ficando duas turmas com crianças de 4 a 5 anos e as outras duas com crianças de 6 a 7 anos. Inicialmente, bastava inscrever-se para conseguir a vaga, porém com o aumento da demanda alguns critérios para a obtenção da vaga foram definidos, passando a ser considerada a renda familiar e o vínculo empregatício das mães. Outro dado interessante refere-se à formação inicial⁸⁴ das professoras que atuariam com as crianças, visto que, conforme Ostetto (2000) “desde a criação da primeira unidade exigiu-se professora formada em magistério (pelo menos), ou com o curso adicional (materno infantil)” (p. 50). Acreditamos que por meio da acertada importância dada à formação das professoras torna-se possível apontar certa preocupação com as especificidades que envolvem a educação das crianças de zero a seis anos, diferencial que permanece até os dias atuais, pois o/a professor/a da

⁸³ Esta unidade iniciou suas ações em um local adaptado, isto é, em uma capela de madeira, Capela de Santo Antônio e Maria Gorete – antiga igreja da Coloninha. Após alguns anos, com a expansão do atendimento construiu-se um prédio próprio. A construção de unidades de educação infantil em locais improvisados também pode ser apontada como uma tendência na trajetória da educação infantil brasileira.

⁸⁴ De acordo com Ostetto (2000), o Colégio Coração de Jesus foi o primeiro a ofertar uma formação que abrangia as especificidades das crianças menores, por isso acabou de certa forma tornando-se referência, visto que as professoras precisam desse curso para trabalhar com as crianças do NEI.

rede pública de educação infantil de Florianópolis/SC para exercer a docência necessita ter formação em pedagogia com habilitação para o magistério da educação infantil.

Dessa maneira a educação infantil pública do município era pensada enquanto espaço educativo, destacando-se assim dentre as outras redes, pois contava com currículo, objetivos, a maioria dos/as profissionais habilitados/as, sugestões de atividades, entre outros aspectos. Sobre os currículos, Ostetto (2000) retrata que os mesmos eram orientados pelas datas comemorativas.

Embora os currículos direcionados pelas datas comemorativas sejam alvo de críticas, por meio dessas informações, é possível perceber uma preocupação tanto com *o que fazer*, quanto com *o como fazer*, visto que eram indicadas as temáticas e as sugestões das atividades.

Não só a questão curricular era foco de preocupação, também aspectos relacionados à expansão do atendimento, como por exemplo, a ampliação e construção de novas unidades. A partir do ano de 1979, a faixa etária contemplada para o atendimento passou a ser de zero a seis anos. Para isso, foi construída, no referido ano, a Creche Professora Maria Barreiros, antigo NEI – Coloninha, agora em prédio próprio. Dentre os movimentos que levaram a transformação do NEI em creche Ostetto (2000) apresenta que:

Em termos documentais não foi possível localizar qualquer fato que possa ter influenciado tal iniciativa. Neste ponto, mais uma vez, são as memórias de minhas interlocutoras que trazem argumentos e apontam uma razão para o fato: o pedido das mães das crianças que já frequentavam o NEI e que tinham outros filhos menores em casa. (OSTETTO, 2000, p. 67).

Para compreender a nova dinâmica de atendimento, a mesma autora, explica que:

A creche representou uma nova modalidade de atendimento pré-escolar, pois contemplando a criança de zero a seis anos (na verdade três meses a seis anos) também vai contemplar uma sistemática diferenciada para seu funcionamento. É o caso do tempo ou período em que as crianças matriculadas permanecem na creche: se no NEI permaneciam quatro horas (meio período), na nova instituição poderão permanecer até doze horas (período integral). (...) O horário de permanência é um entre tantos aspectos que diferenciam a Creche do NEI. (OSTETTO, 2000, p. 68).

Sintetizando, a criação da rede de educação infantil pública do município de Florianópolis/SC foi inicialmente pensada para as crianças de quatro a seis anos, porém conforme a necessidade expandiu-se. Acreditamos que a rede diferencia-se porque desde o início teve suas ações pensadas pela educação, fato que fez com que se legitimasse enquanto espaços de aprendizagens, não descartando a importância do cuidar. A seguir relataremos informações recentes sobre a rede pública de educação infantil de Florianópolis/SC.

2.5.1 A Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis/SC (2012).

As instituições da rede pública voltadas para a educação das crianças pequenas, em Florianópolis/SC, inicialmente eram alocadas no Departamento de Educação da SESAS e a partir do ano de 1995 com o desmembramento da SESAS e a criação a Secretaria Municipal de Educação, a educação infantil passou a ser integrante da mesma.

Atualmente a Diretoria de Educação infantil de Florianópolis/SC é composta⁸⁵ por vinte e duas pessoas, as quais têm suas atividades distribuídas em duas gerências. Uma gerência abrange diretamente as questões a respeito da articulação pedagógica, a qual realiza todo o trabalho de acompanhamento e o desenvolvimento de políticas de formação e assessoramento das creches e pré-escolas da rede municipal direta. A outra gerência trata das atividades complementares, tendo como principal função a autorização de funcionamento das instituições privadas e supervisão das mesmas.

A partir desse contexto, a Diretoria de Educação Infantil apresenta como princípios⁸⁶:

O esforço coletivo e permanente pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos, assegurados por lei; O entendimento de que, dadas as particularidades do desenvolvimento da criança desta faixa etária, a Educação Infantil tem especificidades próprias e cumpre funções indispensáveis: cuidar e educar; A compreensão da Educação Infantil como campo de conhecimento e de política pública intersetorial, interdisciplinar e em permanente transformação (...) (FLORIANÓPOLIS, SME, abril/2012).

⁸⁵ Informações coletadas em entrevista com Lélia, concedida em 27/03/2012.

⁸⁶ Informações coletadas no site da Secretaria de Educação de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=historico+da+educacao+infantil+e+a+tendimento&menu=10> Acesso em: 17 de abril de 2012.

Corroborando com esses pressupostos, o art. 2º da Resolução nº 01/2009 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, retrata que: “A educação infantil tem por finalidade educar e cuidar a criança de zero a seis anos em complementaridade à ação da família, considerando-a sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas e culturais.” (FLORIANÓPOLIS, CME, p. 2).

Em face dessas informações, torna-se possível depreender uma concepção de educação infantil pautada pela conexão entre o cuidar e o educar, na qual a criança é compreendida como sujeito partícipe do processo.

Seguindo essa perspectiva, a rede⁸⁷ de educação infantil conta com aproximadamente 100 unidades, divididas em Creches, Núcleo de Educação Infantil – NEI, NEI – Vinculado e Creches Conveniadas. Dentre as creches estão cinquenta e uma unidades, sendo dezessete na Região Central, doze no Continente, nove no Norte da Ilha, doze no Sul da Ilha e uma no Leste. As creches públicas funcionam em período integral ficando sob responsabilidade do município disponibilizar todos/as profissionais, alimentação, material didático pedagógico e de limpeza.

Os NEI's também contam com esses auxílios, porém costumam atender as crianças em período parcial. Esses somam vinte e três instituições, distribuídas quatro na Região Central, duas no Continente, sete no Norte, sete no Sul e três no Leste da Ilha.

Outro local em que os NEI's têm suas atividades realizadas é nas escolas desdobradas ou básicas e nesses casos intitulado-se NEI – Vinculado⁸⁸. Estes NEI's são ofertados em apenas oito escolas, dentre elas uma na região Central, três no Norte, duas no Sul e duas no Leste.

As entidades da rede conveniada contam com políticas e responsabilidades diferenciadas das outras unidades. Dez estão na Região Central, seis no Continente, uma no Norte e duas no Sul, completando dezenove unidades.

⁸⁷ Segundo Lélia a rede apresenta cerca de 70% da pré-escola (3 a 6 anos) em período integral e um pouco mais da creche (0 a 3 anos) também em período integral.

⁸⁸ Os NEI's Vinculados também são mantidos totalmente pela Prefeitura, o que os diferencia é o fato de funcionarem no mesmo local das Escolas Básicas ou Desdobradas.

Constatamos que existe atendimento em todas as regiões, entretanto não de uma maneira tão equânime, pois enquanto a Região Central conta com trinta e duas unidades, a Região Leste tem apenas seis. Esta reflexão é pertinente, porém precisamos considerar as devidas proporções da população das regiões⁸⁹.

Com relação à faixa etária de corte para a educação infantil, a PORTARIA Nº 202 /2011 da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, Secretaria Municipal de Educação dispõe que:

§ 5º A criança que completar 6 (seis) anos até o dia 31 de março de 2012, ou a criança matriculada no Ensino Fundamental, público ou privado, não poderá inscrever-se nas Unidades de Educação Infantil. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2011, p. 4).

No tocante aos critérios de seleção, conforme entrevista com a Diretora de Educação Infantil – Lélia -, concedida em 27/03/2012, descobrimos que o recebimento da vaga, desde o ano de 2007, ocorre por meio de seleção por renda per capita, isto é quanto menor a renda per capita concede-se a vaga. Realiza-se uma lista de crianças em relação à renda familiar, sendo que o primeiro colocado é quem tem a menor renda. Uma questão interessante diz respeito a uma modificação na portaria de acesso, na qual a criança não necessita portar de documentos para fazer a inscrição. Sobre esse dado, Lélia explica que:

(...) não precisa nem ter documento, não precisa ter nem certidão de nascimento, nem cartão de vacina, nenhum documento. A partir do momento que ela consegue a vaga na instituição, a própria diretora foi orientada a encaminhar para o conselho tutelar. Para o conselho tutelar poder inserir a documentação das crianças. Isso foi muito importante do ponto de vista da inclusão. No primeiro ano em uma única creche nós tivemos 7 crianças sem certidão de nascimento, isso em capital de Santa Catarina, 7 crianças, isso é muito expressivo. Então ainda hoje a gente tem, aos poucos vai diminuindo, diminuindo isso, mas ainda temos família que chegam sem documentação. Então é possível fazer essa reflexão que a entrada na creche é também é uma entrada na porta da cidadania, para que criança passe a existir do ponto de vista estatístico, passe a ter um documento e tudo mais. (Lélia - entrevista concedida em 27/03/2012).

⁸⁹ Considerando o recorte raça/cor, conhecemos que os bairros que apresentam uma maior população de autodeclarados pretos e pardos - Monte Cristo e Centro - contam com cobertura de creches.

Após obter essas informações percebe-se a existência de preocupações por parte da gestão educacional no que se refere à política de inclusão, tanto no sentido de inserir as crianças nas unidades, quanto no de desejar saber quem são as crianças que estão nas listas de espera⁹⁰. Cabe expor que a lista de espera⁹¹ é composta basicamente pela procura por creche de período integral. De acordo com Lélia:

(...) a demanda das famílias é em período integral, tanto que onde eu tenho vaga de pré-escola, eu só tenho vaga de pré-escola, não tenho vaga de creche não. Onde eu tenho vaga de pré-escola em matutino são as vagas que ficam sobrando. As famílias preferem ou integral ou vespertino. (Lélia– entrevista concedida em 27/03/2012).

Sobre os dados⁹² de atendimento das creches e pré-escolas conhecemos que 99.5% das crianças com idade entre 4 a 5/6 anos estão na pré-escola. Com relação à creche, o atendimento é de 43.8%, ou seja, cerca de 56% das crianças de 0 a 3 anos estão fora das mesmas.

Em 2010, o atendimento das crianças de 0 a 5 anos na rede privada e pública equivalia a cerca de 63% da população dessa faixa etária. Ou seja, cerca de 10.220 crianças não estavam sendo atendidas pela rede pré-escolar. A faixa etária de maior atenção é entre 0 e 3 anos em que apenas 43,8% foram atendidas. As crianças de 4 e 5 anos, por sua vez, estavam que totalmente atendidas, representando um percentual de cerca 100%. (IBGE, 2010; Inep/MEC, 2012). (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012).

O maior atendimento às crianças de quatro a cinco/seis anos é uma tendência educacional brasileira. Estudos apontam que essa questão também pode ser compreendida pelo fato de que, conforme a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009, que torna obrigatório o ensino dos quatro

⁹⁰ Até o momento da entrevista (27/03/2012) a lista de espera para creche estava com 1500 crianças, caso que leva Lélia a querer saber quem são e onde estão essas crianças.

⁹¹ Para maiores detalhamentos sobre os dados da lista de espera da rede pública de Educação Infantil de Florianópolis ver: NAZÁRIO, João Dimas. **O ACESSO DE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS À EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: uma análise sócio-demográfica de crianças em “lista de espera”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

⁹² Informações concedidas pela Diretora de Educação Infantil, coletadas no dia 27/03/2012. Dados corroborados no documento “Relatório Floripa Te Quero Bem”. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/pdf/13842223.pdf>. Acesso em: 01/10/2012.

aos dezessete anos, os sistemas de ensino têm até o ano de 2016 para regularizar essa demanda. Tal cenário faz com que os sistemas de ensino se empenhem na expansão de atendimento dos grupos maiores.

Em relação à caracterização da rede pública de educação infantil de Florianópolis, as instituições têm como profissionais: Diretor/a, com formação em licenciatura plena e carga horária de 40h semanais; Supervisor/a Escolar com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação em Supervisão Escolar e carga horária de 20h ou 40h semanais; Auxiliar de Ensino⁹³ com formação no Curso de Magistério, com habilitação específica na área de atuação ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação específica na área de atuação e carga horária de 20h ou 40h semanais; Professores/as⁹⁴ com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação em educação infantil e carga horária de 20h ou 40h semanais; Auxiliares⁹⁵ de sala com formação em Magistério, com habilitação em educação infantil e carga de 30h ou 40h semanais e Professores/as de educação Física.

A respeito dos planos de cargos e salários dos/as professores/as da educação infantil de Florianópolis/SC, conhecemos que estes/as não têm seus salários diferenciados dos/as outros/as professores/as da RME, pois são integrantes do Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis (Lei Nº 2517/86)⁹⁶. Dessa maneira, os elementos que distinguem os salários dos/as docentes da rede são a formação inicial, seguidos do tempo de serviço (anuenio – escala de letras: A - I) e os cursos de aperfeiçoamento.

Conforme o Plano de Cargos e Salários existe uma escala para a participação desses cursos, que começa no número um até o número dez. A

⁹³ Conforme as atribuições aos cargos, os/as Auxiliares de Ensino têm como função: Cooperar com o corpo docente, técnico e administrativo no desenvolvimento de atividades, programas e projetos educacionais.

⁹⁴ Em entrevista concedida no dia 27/03/2012 Lélia expôs que todos/as professores/as de educação infantil têm nível superior e 60% tem especialização.

⁹⁵ Apenas cinco auxiliares de sala não têm pedagogia. As mesmas optaram por não fazer por estarem próximas a aposentadoria. (Informações concedidas por Lélia no dia 27/03/2012).

⁹⁶ Para maiores detalhamentos ver o documento: Manual do servidor, disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=atos+normativos&menu=7> Acesso em: 26/04/2012.

cada 50h de cursos os/as profissionais ascendem de patamar. Dentre essas capacitações são consideradas as ofertadas pela Prefeitura Municipal (formação em serviço, cursos, seminários), bem como por outras unidades reconhecidas pelo MEC. Essas formações possuem uma validade, além disso, quando o/a profissional chega ao patamar dez, a cada dois anos ele desce um patamar, isto como forma de incentivo para permanência de participações em cursos. Então, a cada dois anos se o/a docente já alcançou o número 10, ganha o anuênio e desce um degrau na escala de números, ao comprovar mais 50h de cursos ascende novamente. Portanto, as classificações são organizadas da seguinte maneira:

CARGO	NÍVEL	CLASSE (TEMPO DE SERVIÇO)	CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO
Professor/as	III – Graduação	A, B, C, D, E, F, G, H e I.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.
Auxiliar de ensino	IV – Especialização		
	V – Mestrado		
	VI - Doutorado		

QUADRO 5 - PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS, DOCENTE.

FONTE: FLORIANÓPOLIS, PMF, 2011.

Com relação às gratificações os/as servidores/as do magistério contam com a Regência de Classe (10% sobre o vencimento, para professores/as com efetivo exercício na função), Hora Atividade⁹⁷ (25% sobre o vencimento para professores/as com efetivo exercício na função), Dedicação Exclusiva (40% sobre o vencimento, para todos/as servidores/as efetivos/as que não têm outro vínculo empregatício e atuam com carga horária 40 horas semanais) e Anuênio (2% sobre o vencimento, para todos/as servidores/as efetivos/as do magistério a cada ano de efetivo exercício da função no serviço público).

A organização da quantidade de profissionais para cada grupo de crianças, de acordo com Resolução nº 01/2009 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis/SC deve se dar da seguinte maneira: Dentre as crianças de zero a dois anos, a cada 15 crianças faz-se necessário um/a

⁹⁷ Temos informações que somente a partir desse ano (2012) estão sendo debatidas as necessidades da hora-atividade ser concedida em horas e dinheiro. Até o momento da presente pesquisa a hora-atividade é somente em dinheiro. Situação que suscita muitas discussões e críticas, visto que essa deve ser compreendida enquanto um momento de planejamento e receber apenas financeiramente pode não garantir a sua real função.

professor/a e um/a auxiliar de sala; Entre as crianças de dois até três anos, a cada 8 um/a professora e de 9 até 15 crianças é preciso um/a professora/a e um/a auxiliar de sala; Os grupos de três até quatro anos com até 10 crianças podem contar com apenas um/a professor/a; quando são de 11 até 20 crianças, recebem um/a professor/a e um/a auxiliar de sala; e os grupos de quatro a seis anos com até 15 crianças podem ter um/a professor/a, com 16 até 25 crianças necessitam de um/a professor/a e um/a auxiliar de sala. Em suma, no cotidiano das unidades de educação infantil de Florianópolis/SC as crianças costumam contar com a presença de duas profissionais para desenvolver suas ações, isto é um/a professor/a e um/a auxiliar de sala. A quantidade máxima de crianças conforme idade é: Zero a Três com até 15 crianças, de Três a Quatro até 20 crianças e de Quatro a Seis até 25 crianças.

De acordo com a referida Resolução do CME, as instituições públicas de educação infantil apresentam como requisito constituírem-se em espaços característicos para as crianças de zero a seis anos, de tal forma que esses ambientes contemplem as necessidades infantis, proporcionando o desenvolvimento da autonomia, interações, contato com o concreto, além de serem lugares que possibilitem o brincar, cuidar e educar. Por isso a importância dos parques, banheiros, cestos de lixos, pias, cadeiras e mesas adaptadas para as crianças pequenas.

Sobre os aspectos relativos aos recursos financeiros⁹⁸, a Diretoria de Educação Infantil também executa a política de descentralização. Portanto, as Creches e NEI's recebem um recurso do Governo Federal e outro da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC. Esses recursos são encaminhados para Associação de Pais e Professores – APP de cada unidade. Os valores são distribuídos conforme o tamanho de cada instituição. Os mesmos podem ser utilizados para solucionar pequenos reparos, materiais específicos para projetos, aluguel de ônibus pra locomover as crianças para um

⁹⁸ Conforme os dados do MEC/INEP/SIOPE/2010, coletados pela pesquisadora no Relatório produzido pela Secretaria Municipal de Educação/Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando o valor do Investimento/Criança da educação infantil, período de 6 horas, no ano de 2010 aponta para R\$ 9.187,57. As informações do ano de 2011 apontam um gasto-aluno-ano de R\$ 9.378,88 (Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação - SIOPE) e de R\$ 10.062,37 (Finanças do Brasil - FINBRA).

local em especial, entre outras ações que venham a auxiliar no funcionamento das instituições.

O cenário de descentralização dos recursos financeiros retratado por Lélia vem ao encontro com pesquisas de Mendonça⁹⁹ (2001), que ao analisar as iniciativas de descentralização dos sistemas de ensino, aponta que na maioria dos casos a descentralização se concretiza no que se refere ao financeiro. Sobre isso o autor coloca que:

(...) a precariedade de recursos faz com que a descentralização financeira transforme-se em administração da escassez, funcionando como fator agravante o fato de que a escola, tida pelo sistema como autônoma, vê-se obrigada a decidir sobre a sua própria privação, isentando o Estado desse desconfortável ônus. Com a falta de infraestrutura para concretizar a descentralização, instala-se um quadro de abandono no qual a escola é instada a diligenciar no sentido de superar por si mesma suas penúrias materiais. (MENDONÇA, 2001, p. 92).

A respeito dos documentos que orientam a rede pública de educação infantil, além dos documentos de âmbito nacional, a rede conta com a Resolução 01/2009 do Conselho Municipal de Educação, o Plano Municipal de Educação de Florianópolis/SC (2009), as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis (2012). Sobre o processo pedagógico na educação infantil o Plano (2009) apresenta que:

(...) deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades e garantindo-lhes o direito: à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante o período de adaptação/inserção à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009, p. 41).

Segundo os documentos, as avaliações precisam ser realizadas de maneira contínua, através de registros de todo o processo, buscando auxiliar no desenvolvimento integral da criança.

⁹⁹ Erasto Fortes Mendonça (2001).

Concluindo, apontamos que as políticas voltadas para rede pública de educação infantil do município de Florianópolis/SC retratam pautar-se pelo princípio da conexão entre o cuidar e o educar. Essas políticas aparentam considerar essa primeira etapa da educação básica enquanto ambiente de aprendizagens e que através das brincadeiras, interações e socializações a criança é incentivada a desenvolver-se em sua plenitude.

Finalizando...

Durante esse capítulo apresentamos questões referentes ao Contexto de Influência. Para isso, discutimos as relações raciais no Brasil, mapeamento da população de Florianópolis/SC, segundo raça/cor, revisão bibliográfica e políticas de educação infantil.

Sobre as relações raciais abordamos as mesmas enquanto um problema da sociedade brasileira. Também debatemos sobre a branquidade normativa, etiqueta das relações raciais, mito da democracia racial, entre outros. Essas problematizações nos auxiliarão nas análises dos dados coletados em nossa pesquisa.

Focando Florianópolis/SC, constamos um número superior de autodeclarados brancos, totalizando 85%. Já a população negra cerca de 14%. De acordo com as informações dos bairros, observamos que todos os bairros tiveram pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Considerando os números absolutos, os bairros Centro (Região Central) e Monte Cristo (Continente) são os que contam com mais autodeclarados pretos e pardos. Embora os índices de autodeclarados pretos e pardos sejam relativamente baixos, podemos observar a atuação do movimento negro, principalmente na organização de materiais, promoção de eventos e debates, denúncias e propostas de políticas.

Com relação às pesquisas sobre educação infantil e relações raciais constatamos que a maioria aponta a importância da continuidade de parcerias, tanto da própria unidade educativa, quanto do sistema de ensino.

Ainda enquanto integrante do Contexto de Influência abordamos as políticas de educação infantil em âmbito nacional, seguidas da caracterização das políticas de Florianópolis/SC. Sobre estas, observamos aspectos do cuidar e educar enquanto princípios das propostas, políticas e trabalhos.

CAPÍTULO III - POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: Construindo análises

Essa etapa do trabalho será dedicada à análise da política como texto – Contexto da Produção de texto. Para isso, elencamos alguns documentos municipais¹⁰⁰, buscando destacar a maneira como os mesmos apresentam a diversidade étnico-racial. São eles: Plano Municipal de Educação de Florianópolis/SC (2009); Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) e Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis/SC (2012).

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: Análises dos documentos da SME.

Em meio a discussões sobre as novas maneiras de compreender as crianças e a infância, a década de noventa apresenta-se como um grande marco para a educação infantil. Nesse sentido são perceptíveis algumas modificações no campo da gestão no que se refere à promoção de políticas destinadas às crianças de zero a seis anos, pois a concepção da educação infantil como etapa da educação básica vem ao longo dos anos ocupando seus espaços (ao mesmo tempo em que contradições e quebras ocorrem).

As mudanças nos textos das políticas educacionais brasileiras incorporam proposições dos movimentos sociais e acadêmicos, especialmente a partir do momento em que os documentos produzidos após LDB/96 começaram a expor a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica. Os discursos passam a preocupar-se de forma mais elaborada com os direitos da criança pequena:

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas. (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p.10).

¹⁰⁰ Esses documentos estão disponíveis em: <http://www.pmf.sc.gov.br/> Acesso em: 12/11/2011.

Seguindo essa perspectiva, os documentos retratam as crianças como sujeitos de direito e as normativas ou documentos orientadores as determinam como socialmente ativas.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, MEC, 2009 b, p. 1).

A ampliação das concepções de crianças e infâncias foi demarcada por contextos de lutas, movimentos e embates. Conforme Souza¹⁰¹ (2011), as políticas sempre envolvem poder, seja para manutenção ou para conquista do mesmo, portanto não é um campo neutro e engloba as disputas entre o Estado e os demais atores sociais. Diante desse cenário, impulsionamo-nos a verificar de que maneira as políticas que contemplam a promoção da igualdade racial e diversidade étnico-racial estão implantadas nos documentos municipais balizadores da educação infantil.

Compreendemos que a inserção da temática nesses documentos pode ser considerada fruto das múltiplas reivindicações dos movimentos negros e estudiosos/as da área, pois conforme Chagas¹⁰² (2010), a atuação desses movimentos também opera no sentido de tencionar para a aprovação de leis e políticas. Os movimentos sociais negros sempre tiveram na educação um dos focos de suas reivindicações, demandando melhoras nas condições de educação da população negra e atendimento em regime de igualdade (CARDOSO, 2008).

De acordo com Rodrigues (2011), as discussões sobre diversidade passaram a ser pauta nos anos noventa, porém foi a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o qual apresentou a diversidade como slogan de campanha, que as agendas das organizações negras avançaram. Além disso, ocorreu uma modificação no cenário político, pois os temas antes tidos como

¹⁰¹ Ângelo Ricardo de Souza (2011).

¹⁰² Wagner dos Santos Chagas (2010).

do movimento negro passaram a integrar a agenda nacional. (RODRIGUES, 2011, p. 14).

Conforme nos coloca Ball (2009), as políticas não se dão de maneira isolada, por isso, ao longo desse capítulo, ao trabalharmos os documentos municipais dialogaremos com alguns documentos nacionais¹⁰³ direcionados à educação infantil, em especial com: Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996)¹⁰⁴; Critérios para um atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (1997)¹⁰⁵, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – vol. 1, vol. 2, vol. 3 (1998)¹⁰⁶; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - vol. 1¹⁰⁷, vol. 2¹⁰⁸ (2006); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à Educação (2006)¹⁰⁹; Indicadores de Qualidade na Educação

¹⁰³ Os documentos estão disponíveis em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859 Acesso em: 07/05/2012.

¹⁰⁴ O material apresenta: “(...) (1) um resumo das questões conceituais sobre proposta pedagógica/currículo em educação infantil; (2) a metodologia adotada no projeto Análise de propostas pedagógicas/curriculares em educação infantil; (3) os resultados das análises realizadas; (4) as conclusões e recomendações, e, (5) uma sugestão de roteiro para elaboração e análise de propostas pedagógicas/curriculares. (BRASIL, MEC, 1996, p. 9).”

¹⁰⁵ Esse documento expõe como objetivo central debater aspectos relacionados ao cuidar e o educar nas creches (crianças de 0 a 3 anos). Para isso, o mesmo aponta critérios para as unidades, bem como para as políticas e programas.

¹⁰⁶ Os três volumes do documento: “(...) pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, MEC, 1998, p. 9).” Os volumes são distribuídos da seguinte maneira: Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

¹⁰⁷ Nesse documento foram abordadas questões referentes à concepção de criança, Pedagogia da Educação Infantil e trajetória histórica do debate sobre qualidade da educação infantil. Também foram apresentados alguns dados de pesquisas de âmbito nacional e internacional, além da legislação nacional.

¹⁰⁸ Esse documento situa de maneira ampla padrões de referência sobre a organização e funcionamento das unidades de educação infantil.

¹⁰⁹ Esse documento apresenta diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações voltadas para educação infantil.

Infantil (2009)¹¹⁰; Resolução nº5/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)¹¹¹.

As políticas curriculares a partir da LDB passaram a ser definidas por meio de “Diretrizes”, por isso tem especial relevância o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)” e a sua revisão que culminou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009 b). Além disso, o Governo Federal não é mantenedor das creches e pré-escolas, mas apresenta um papel importante ao se relacionar com as redes, em especial por documentos orientadores que continuamente são produzidos, definindo padrões de qualidade a serem observados pelos serviços e buscando um papel indutor, por vezes, inclusive condicionando o repasse de recursos da União à adesão a determinados programas.

Ainda, uma característica de gestão que se acentuou no Governo Lula é a maneira de participação em diferentes áreas de forma a criar documentos propositivos que possam orientar políticas públicas, por meio de conferências, audiências públicas, consultas, canais de sugestão. As Diretrizes Curriculares, por exemplo, passaram por diferentes formas de interlocução até sua aprovação.

De forma geral, nos documentos orientadores nacionais para a educação infantil percebem-se mudanças entre os anos 1990, com passagens relacionadas à educação das relações étnico-raciais bastante pontuais, a maior explicitação em documentos mais recentes. Por um lado há a modificação da LDB com a aprovação do artigo 26-A em 2003, que interfere em tais mudanças. Apontamos que também as formas de interlocução social, nas quais atividades e acadêmicos/as de movimentos pró-educação infantil

¹¹⁰ Esse documento apresenta-se como um instrumento de caráter flexível que visa auxiliar no processo de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, considerando as vivências experienciadas em seus cotidianos. O mesmo é subdividido em sete dimensões de qualidade, entre elas: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. A partir dessas dimensões a realização da autoavaliação deve ser desenvolvida através de uma parceria entre os sujeitos das unidades com as famílias e a comunidade.

¹¹¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) foram fixadas a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. A mesma está articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, podendo auxiliar assim o processo de organização das propostas pedagógicas das unidades de educação infantil.

passaram a conhecer ou tratar de pontos da agenda de promoção de igualdade racial e os movimentos sociais negros expressavam maiores preocupações com a educação infantil. O Referencial Curricular de 1998 pouco abordava a diversidade e a educação das relações étnico-raciais. Sua revisão de 2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) traz diversos implementos referentes à EREER e à diversidade, especialmente em relação aos povos do campo, indígenas e quilombolas.

Passemos à análise dos documentos produzidos para a rede municipal de Florianópolis/SC, tendo esse pano de fundo. Os documentos orientadores nacionais foram balizadores; os movimentos sociais, movimentos negros e os/as acadêmicos/as locais buscaram interferir tanto no plano municipal quanto no nacional; os documentos de Florianópolis/SC foram produzidos no triênio 2009-2011, portanto com maior aporte das mudanças de âmbito nacional.

O Plano Municipal de Educação de Florianópolis/SC (2009) é subdividido em dezesseis eixos temáticos, os quais contêm diretrizes e metas. Dentre esses eixos encontramos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância, Educação Tecnológica, Educação Especial, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Indígena, Avaliação e Acompanhamento, Gestão Democrática, entre outros. Diante da gama de temáticas, definimos verticalizar a análise dos eixos Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-Raciais por conta de serem os pontos centrais da presente pesquisa.

O processo de construção do “Plano Municipal (2009)” é descrito como participativo e democrático e envolveu dois anos de debates públicos. Inicialmente construiu-se uma comissão para a elaboração do Plano, que se desdobrou em três Comissões: de Coordenação, de Divulgação e de Sistematização. As comissões e as atividades envolveram representações e participação de Instituições de Ensino, Sociedade Civil Organizada e Administração Pública, com presença de Sindicatos, ONGs, Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Municipal e Unidades Educativas. Realizaram-se, além das reuniões das comissões, Seminário Mobilizador, reuniões propositivas locais, institucionais e regionais, seminário de avaliação e duas conferências municipais. Após o processo de discussão sistematizou-se o plano. O movimento negro de Florianópolis/SC, além dos demais movimentos

sociais, teve, portanto a possibilidade de participar no processo, inclusive com a composição das comissões, numa das quais identificamos um ativista do movimento negro (à época integrante do NEN e doutorando em educação pela UFSC) compondo a Comissão de Sistematização. Também observamos a participação de integrantes da *Comissão Propositiva de Políticas Afirmativas para a questão da Diversidade Étnico Racial*¹¹² tanto na comissão de sistematização quanto dentre os/as colaboradores/as.

As “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)” subdividem-se em três partes. A primeira apresenta os princípios das Diretrizes, a segunda trata de temáticas específicas (escritas por conferencistas) e a última são os relatos de experiências vivenciadas em seis Creches e quatro NEI’s.

Na apresentação do documento afirma-se que “as Diretrizes Educacionais Pedagógicas foram elaboradas pela professora Eloísa Acires Candal Rocha que retoma os Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil produzidos em 2000. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 9)”. Portanto a SME afirma que tais diretrizes são de autoria individual, por uma pesquisadora da UFSC da área de educação infantil e afiliadas com os referenciais curriculares do final dos anos 1990. A parte seguinte do documento é composta por seis conferências de pesquisadores/as convidados/as, também de autoria individual. Finalmente, a terceira parte, que contém uma série de relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas em unidades (creches e NEI’s) da rede, sendo alguns de autoria individual e outros de coletiva, ou seja, nessa parte há uma considerável contribuição de diversificados profissionais da educação que operam na rede.

Por fim, as “Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis/SC (2012)” são subdividas em quatro partes. A primeira apresenta as “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis” e as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil”. A segunda discute aspectos relacionados à brincadeira. A terceira, os núcleos da ação pedagógica, entre eles: Relações sociais e culturais, Linguagens (oral e escrita, visual, sonora e corporal) e Relações com a

¹¹² Essa Comissão é responsável pela realização das ações voltadas para educação das relações étnico-raciais e no próximo capítulo apresentaremos a mesma de forma detalhada.

natureza. A quarta parte aborda as estratégias da ação pedagógica. Assim como no “Plano Municipal (2009)”, as “Orientações Curriculares (2012)” contam com um item específico para trabalhar a diversidade, intitulado “Relações Sociais e Culturais - Gênero, etnia, cultura: a diversidade como princípio das relações educativas”.

De acordo com o enunciado em sua apresentação, a necessidade da elaboração do referido documento se deu durante o processo de formação continuada tendo em vista a importância de orientações que possibilitassem a concretização das disposições dos projetos político pedagógicos. No ano de 2010 organizou-se um documento preliminar que foi discutido nos momentos de formação continuada durante o ano de 2011. Esse documento foi construído de maneira participativa e segundo ele é: “Importante destacar que os profissionais das Creches e Núcleos de Educação Infantil da RME protagonizaram a produção deste documento, num intenso movimento de formação realizado nos últimos anos. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. s/n)”. Conforme informações, estabeleceram-se diálogos entre as contribuições dos/as diretores/as, professores/as e supervisores/as, da equipe da SME e de consultoras pesquisadoras da UFSC (Ângela Coutinho e Eloisa Rocha). Portanto, o documento “Orientações Curriculares (2012)” é uma: “sistematização deste movimento de reflexão coletiva e tem como objetivos apresentar indicativos para atuação dos professores junto às crianças e para os Projetos Político Pedagógicos das unidades educativas. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. s/n)”.

Cada documento possui suas especificidades no que se refere à organização dos assuntos abordados. Optamos por exibir de forma detalhada em quais sentidos o termo diversidade foi inserido para, então, buscarmos compreender de que maneira as concepções relacionadas à temática estão expressas na política como texto da SME, em especial as direcionadas à educação infantil.

Diversidade, diversidades

Na parte relativa à Educação Infantil do “Plano Municipal (2009)” o termo “diversidade” figura duas vezes, uma na proposta de articulação das políticas

educacionais com demais políticas do município, inclusive as políticas de diversidade, e em outra se refere aos “princípios estéticos” relativos à “diversidade de manifestações culturais”. É na parte sobre Educação das Relações étnico-raciais que o termo diversidade aparece com frequência em duas das quatro diretrizes. Aparece também em sete das dezenove metas com sentidos e adjetivações diversas qualificadas como “diversidade étnico-racial”. O fato de qualificar a diversidade e especificar a temática étnico-racial é significativo para o contexto das políticas de promoção de igualdade racial. Identificamos no silêncio (Silva, 2012) e na ausência de “dar nome aos bois” (Guimarães, 2001) estratégias de manter uma retórica orientada pelo mito da democracia racial e negação das desigualdades raciais. Observa-se uma relação entre o uso do termo “étnico” nessa direção, em documentos em que as proposições sobre promoção de igualdade racial são menos frequentes. A “diversidade” em geral e a “diversidade étnica” são os termos escolhidos. As “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil de Florianópolis (2010)” nas duas primeiras partes usam o termo “diversidade” vinculado ao campo cultural. Na terceira e última parte do documento trazem relatos de vivências¹¹³ de dez unidades de educação infantil de Florianópolis/SC. Dentre essas experiências, uma delas aborda a “diversidade”, apresentando o projeto coletivo de uma instituição que trabalhou a interação, intitulado: *“Interação: Uma proposta de trabalho pedagógico...Onde Tudo pode Acontecer”*, ou seja, é na participação de um grupo de docentes que a “diversidade” ganhou ares mais aparentes. O texto demonstra preocupação direta com a “diversidade étnica” através dos seus objetivos específicos, os quais pretendem:

Oportunizar situações de aprendizagem e vivências significativas nos espaços de interação, através da efetivação dos subprojetos: alimentação, arborização e horta, inclusão e diversidade étnico cultural, feliz aniversário e organização dos espaços; Favorecer a ampliação e diversificação do conhecimento e repertório cultural do coletivo da unidade; (...). (FLORIANÓPOLIS, SME, 2010, p. 135).

O referido trabalho é composto por cinco subprojetos, dentre eles um sobre inclusão e “diversidade étnico-cultural”. As práticas pedagógicas

¹¹³ As temáticas/estratégias foram: contação e dramatização de histórias; educação ambiental; contos literários; interações entre pares do mesmo grupo e entre os diferentes grupos de crianças; boi de mamão, viagem, identidades, múltiplas linguagens, entre outras.

descritas são denominadas como: “Festa de aniversário coletivo – Cultura Indígena”; “Culinária Japonesa”; “Festa de aniversário dos meses de abril e maio – Cultura afro-brasileira”; “Boi de Mamão da creche na festa de aniversário dos meses de jan./fev./mar – Cultura açoriana”; “Inclusão das crianças com deficiência visual”; “Projeto horta – Plantando alface”; Festa da Família – “Interação Creche e Família”, entre outras.

Através desse projeto, observamos um trabalho que contemplou a “diversidade étnica” numa organização por meio de projetos desenvolvidos com as crianças de zero a seis anos. A proposição desse modelo de ação aparece no documento “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), vol. 1 e no vol. 2”, que também oferece apoio à parte conceitual das referidas “Diretrizes Educacionais (2010)”:

Projetos que visem discutir a identidade cultural brasileira também são interessantes. Dada a diversidade que constitui as manifestações culturais deste país, um projeto com esse objetivo pode tomar diferentes rumos. (...). Há uma infinidade de perspectivas que devem ser escolhidas em função do perfil e dos interesses das crianças que compõem o grupo. **A realização de projetos sobre a diversidade étnica que compõe o povo brasileiro é um recurso importante para tratar de forma mais objetiva a questão da identidade.** Conhecer a história e a cultura dos vários povos que para cá vieram é de grande valia para resgatar o valor de todas as etnias presentes no Brasil, o que pode ajudar a diluir as manifestações de preconceito, alargando a visão de mundo dos elementos do grupo. Para que se trabalhe de forma mais completa o sentimento de ser brasileiro e a identidade nacional, pode ser interessante também percorrer realidades mais distantes, de outros países, de outros povos. Por exemplo, ao se pesquisar os costumes e a geografia de civilizações distantes da moderna, são oferecidos parâmetros para que as crianças tenham mais consciência desses elementos presentes na sua cidade ou região. **A diversidade de crença religiosa, traço presente na sociedade brasileira, pode também ser tema de projetos.** Comumente essa diversidade está presente nas famílias que diversas religiões ou nenhuma. (BRASIL, MEC, 1998 b, p. 65, grifos nossos).

Dessa forma,

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um. Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores

éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. (BRASIL, MEC, 1998 a, p. 35, grifos nossos).

Dentre os diversos aspectos expressos na citação apontamos a ideia de que a “identidade brasileira” é determinada pela “diversidade étnica”, que formula que “a diversidade é marca da vida social brasileira”. No que se refere ao tema do respeito à diversidade religiosa, o texto parece oferecer uma direção. No entanto a argumentação nos trechos que sublinhamos trata da: a atualização das ideias de formação do povo brasileiro como “cadinho das raças”, da fusão de branco negro e índio de forma hierarquizada. No texto, ancora-se em tal perspectiva a afirmação de que a diversidade é marca da brasilidade, uma retórica que traz implícitas as ideias de país de relações recíprocas, atualizando o imaginário do mito da democracia racial.

Outro ponto que surge nos trechos transcritos é a relação da diversidade com o campo da cultura. Diante dos enunciados expostos nas “Diretrizes Educacionais (2010)” e nos “Referenciais Curriculares Nacionais (1998)”, podemos observar ênfase em questões culturais. A proposição de que a cultura afro-brasileira seja objeto de ensino é proposta dos movimentos que tencionam em direção a uma “descolonização do currículo”. No entanto, nos textos analisados ficam formas distintas de afirmação da “diversidade cultural”. No “Plano Municipal (2009)” e nas “Orientações curriculares (2012)”, o viés que enfatiza a diversidade cultural também está presente, mas não é discurso unívoco, não configura um campo exclusivo no qual a diversidade pode se manifestar como ocorre nas “Diretrizes Educacionais (2010)”.

As “Orientações Curriculares (2012)”, ao tratar as estratégias de ação pedagógica, dispõem que questões referentes à observação e registro precisam considerar os contextos sociais e culturais das crianças. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2011, s/n). Além disso, o viés cultural é citado nas brincadeiras com a seguinte afirmação: “(...) tanto a atividade lúdica quanto a atividade criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas por outros sujeitos com quem o sujeito se relaciona. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2011, s/n)”. E, na linguagem matemática, no que se refere às produções das crianças:

(...), elas não fazem isso naturalmente, mas a partir de uma variedade de **ferramentas culturais expostas a elas nos contextos sociais nos quais estão inseridas**. É nesse sentido que se preconiza uma intervenção pedagógica pautada na organização de suportes materiais e imateriais, na produção de significados, no compartilhamento entre adultos e crianças, crianças e crianças na relação com mundo físico, natural e cultural. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n, grifos nossos).

A partir das informações apresentadas nesses documentos é possível perceber algumas semelhanças nos materiais de nível nacional e municipal, principalmente a respeito das orientações e termos utilizados. No que se refere ao trabalho com as diversidades, o documento “Orientações Curriculares (2012)” aponta elementos interessantes para nossa análise ao expor que:

Ao tratarmos sobre a diversidade, não estamos definindo-a como um tema de projeto a ser trabalhado num determinado momento do ano letivo. Estamos sim, percebendo-a como princípio presente na constituição das relações sociais, e que necessita ser observado, pensado e considerado em todos os planejamentos, de modo sistemático e fundamentado. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n).

Esse enunciado indica a ruptura com a circunscrição dos temas relativos à diversidade em momentos específicos e enquanto um tema à parte. Tal sentido era também apontado nas orientações nacionais do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)”, vol. 1, que afirma:

Acolher as diferentes culturas não pode se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças. (BRASIL, MEC, 1998 a, p. 77).

No documento orientador de Florianópolis/SC, ganha maior detalhamento:

Ao olharmos a composição dos grupos infantis nas instituições de educação infantil, não estamos apenas frente a um conjunto de crianças e adultos com determinadas características biológicas, **mas sim, frente a sujeitos sociais, constituídos e pertencentes a uma etnia, a uma geração, a um gênero, a uma cultura**. Aspectos que atravessam a composição das relações e a própria constituição do ser humano. **Meninas, meninos, negros, brancos, asiáticos, indígenas, brasileiros, estrangeiros, moradores e moradoras do interior da ilha ou do centro urbano, católicos, evangélicos, do candomblé...** Sujeitos constituídos por fatores socioculturais que os tornam, ao mesmo tempo, seres únicos e também com características

comuns que os identificam a determinados grupos sociais. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n, grifos nossos).

Conforme Rocha (2008), a partir da realização de ações intencionais a educação infantil pode tornar-se um ambiente que contribui para o desenvolvimento de práticas antirracistas. Novamente apontamos que os discursos de ativistas e acadêmicos/as têm orientado as normas. Dessa maneira, é possível constatar a importância da diversidade ser incorporada em práticas pedagógicas em situações e tempos diversos, pois quando trabalhada de forma desconectada dos outros assuntos ou somente em datas comemorativas corre o risco de reforçar estereótipos.

Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas. (BRASIL, MEC, 1998 c, p. 165).

Na mesma direção da proposta apresentada nas “Orientações Curriculares (2012)” o “Plano Municipal de Educação de Florianópolis/SC (2009)” traz nas suas diretrizes e metas do eixo Educação Infantil, aspectos relativos ao diálogo com outros setores, incluindo dentre esses a cultura e diversidade:

DIRETRIZES: A Política de Educação Infantil, no município, deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura e Diversidade, bem como aos fóruns de Educação Infantil e às organizações da sociedade civil, viabilizando uma educação infantil pública de qualidade, socialmente referenciada. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009, p. 40).

METAS: Elaborar, em até cinco anos após a aprovação do PME, uma Política Municipal intersetorial articulada com as áreas da Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura e Diversidade; e também os fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil, priorizando uma Educação Infantil Pública de qualidade, socialmente referenciada. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009, p. 42).

Essas propostas de desenvolvimento de políticas intersetoriais são similares às disposições da “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à Educação (2006)”, a qual retrata que:

A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil. (BRASIL, MEC, 2006 c, p. 18).

Ainda sobre a articulação com outros setores, a publicação “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1 (2006)”, expõe que para além dos documentos voltados especificamente para a educação infantil, a definição dos parâmetros de qualidade para a primeira etapa da educação básica passa pela consideração de outros documentos¹¹⁴, dentre eles a Lei 10639/03 (artigo 26-A da LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (2004). Do ponto de vista das políticas de promoção da igualdade racial, essa inserção pode ser considerada uma ampliação nas proposições orientadoras no sentido de incorporar as propostas de movimentos sociais negros e de acadêmicos/as, ou seja, os movimentos em torno da importância da inclusão da diversidade étnico-racial estão sendo incorporados em debates mais gerais, confirmando a constatação de Rodrigues (2011) ao expor que a agenda do movimento negro começa a ser considerada por outras instâncias.

Identidade, identidades

Outro tema recorrente e veiculado nos textos é a identidade das crianças da educação infantil, consideradas como em formação, portanto demandando ações das unidades educativas para subsidiar tal processo.

Segundo Bento (2012) a identidade racial é um dos elementos que mais vindo sendo discutido pelo movimento negro brasileiro. Porém, no que se refere à identidade racial da criança pequena a quantidade de estudos não é tão numerosa.

A “questão da identidade” surgiu num fragmento de texto do “Referencial Curricular Nacional (1998)” transcrito anteriormente, o qual propõe que “projetos que visem discutir a identidade cultural brasileira também são

¹¹⁴ Essa concepção converge com os estudos de Ball que apontam a importância de considerarmos que as políticas não são desenvolvidas de maneira isolada, podendo em alguns casos conflitarem entre si.

interessantes” (BRASIL, 1998, p. 65). O texto sugere o desenvolvimento de projetos que tematizem a formação do/a brasileiro/a a partir da fábula das três raças, indicando tais projetos como forma de orientar a construção das identidades.

No “Plano Municipal de Educação (2009)” o tema é tratado de outra forma. Nas diretrizes sobre educação infantil afirma:

O processo pedagógico na Educação Infantil deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades e garantindo-lhes o direito: à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante o período de adaptação/inserção à creche; a desenvolver sua **identidade cultural, racial e religiosa**. (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 41, grifos nossos).

A indicação também é vinculada a práticas pedagógicas, mas aqui a identidade é afirmada cultural, racial e religiosa, ou seja, ganha contornos mais amplos. No eixo Educação das Relações Étnico-Raciais do “Plano Municipal (2009)” a “questão da identidade” também é abordada, figurando em diferentes proposições:

(...) Nesta perspectiva, tanto as diretrizes como as metas aprovadas salientam a premência de políticas sociais e educativas, assentadas na divulgação e produção de conhecimentos, na formação de atitudes, posturas e valores, que eduquem para o reconhecimento dos diferentes **pertencimentos étnico-raciais** constitutivos da **identidade nacional**.

(...) Reconhecer as políticas de ação afirmativa, de reparação e de **valorização** da história, cultura e **identidade** de populações historicamente discriminadas, como as populações afrodescendentes, os povos indígenas e as minorias étnicas (p. 109)

(...) Incluir o tema da diversidade étnico-racial, **das construções identitárias** e do combate ao racismo em todos os **documentos normativos e de planejamento de política educacional e curricular**, visando ao reconhecimento e à valorização positiva das histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena;

(...) Editar e distribuir **materiais didáticos** em distintos formatos – multimídias, impressos, etc. - para todos os níveis e modalidades de ensino, que abordem a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira e permitam problematizar e/ou corrigir as **distorções e equívocos** sobre a história, a cultura, a **identidade dos afro-brasileiros e indígenas**. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009, p. 109 – 113, grifos nossos).

Temos aqui, portanto, as afirmações que a “identidade nacional” é formada a partir de diferentes pertencimentos étnico-raciais, ou seja, ao invés de uma perspectiva homogeneizadora de identidade nacional, o reclame é por uma identidade brasileira assentada no reconhecimento às diferenças, o que é proposição de alteridade dos movimentos sociais negros (MUNANGA, 2008 a) e dos movimentos indígenas. A proposição seguinte é de valorização da história e da identidade de negros, indígenas e “minorias étnicas”, numa acepção de identidade similar à anterior. A próxima proposição propõe que o tema seja veiculado nos diversos instrumentos normativos e de planejamento da educação de Florianópolis/SC, incluindo a identidade, a diversidade étnico-racial e o combate ao racismo como eixo das políticas. No último trecho afirma-se que existem distorções sobre a identidade afro-brasileira e reclama sua correção, em especial pela produção de diferentes materiais didáticos. Essa também é uma proposição sobre educação bastante presente nas formulações dos movimentos sociais negros (SILVA, 2005). A proposição no texto é de edição e distribuição de materiais específicos e diversos, o que afirma que os materiais existentes são insuficientes e, além disso, indica a necessidade de um alto grau de esforço, pelo comprometimento financeiro e de trabalho necessário para cumprir tal meta.

Em sintonia com outros documentos, novamente a discussão sobre identidade ocupa papel importante nos “Indicadores de Qualidade (2009 a)”, principalmente no item de avaliação da dimensão “*Multiplicidade de experiências e linguagens*”:

INDICADOR 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação: 2.6.1. A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências? 2.6.2. A instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças? (BRASIL, MEC, 2009 a, p. 43).

A discussão sobre identidades ocupa papel de destaque também nas “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2009 b)”. No início da discussão apresentam que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil de Florianópolis/SC necessitam respeitar os princípios:

Éticos de Autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; Políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2010, p. 12). Esta estrutura é a mesma utilizada nos “Referenciais Curriculares Nacionais (1998)” e mantida nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)”. As “Diretrizes Educacionais (2010)” de Florianópolis/SC retratam aspectos relacionados às identidades ao enfatizarem a concepção de uma *Pedagogia da Infância*, a qual busca compreender a criança na sua totalidade e as infâncias nas singularidades, envolvendo assim questões culturais para além da intenção de aplicação de métodos e programas. Por meio da *Pedagogia da Infância* são orientados alguns núcleos¹¹⁵ a serem considerados nas práticas docentes. Diante desses núcleos, conseguimos observar novamente preocupações de viés cultural e dentre os mesmos destacamos o núcleo “*Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal, identidade e origens culturais e sociais*”, o qual retrata que seu objetivo:

(...) se pauta na identidade pessoal-cultural, no reconhecimento das diferentes formas de organização social, no respeito à diversidade, nas manifestações culturais e normas de funcionamento grupal e social, na ética da solidariedade e tolerância através de experiências de partilha em espaços de vida social, relacionando as formas conhecidas com as diferentes das suas, as do presente com as do passado, as próximas com as distantes, etc. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2010, p. 14).

A identidade é referida como “pessoal-cultural” e anteriormente havia sido expressa como “identidade social”. Nesse texto da política educacional de Florianópolis/SC a “questão da identidade” é abordada num ponto de vista que a vincula ao social, mas não ocorre explicitação no que se refere a questões étnico-raciais que envolvem a identidade.

Nos documentos nacionais também encontramos abordagens similares. Em alguns casos o termo “étnico” se faz mais presente que o “racial”. O tema é

¹¹⁵ Os núcleos são: Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal, identidade e origens culturais e sociais; Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais; Relações pedagógicas. Esses núcleos servem para permitir o detalhamento das ações.

mencionado nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1 (2006)” ao se referir aos direitos básicos das crianças:

Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao **respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero**. (BRASIL, MEC, 2006 a, p. 23, grifos nossos).

Bento (2012) também aponta a identidade enquanto um direito das crianças, porém se refere à construção de uma identidade racial. Sendo esta uma das condições para assegurar o desenvolvimento pleno das crianças. (BENTO, 2012, p. 66).

Os “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1997)”, apresentam aspectos a respeito da construção das identidades, enquanto um direito de todas as crianças:

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua autoestima; Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres; **Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência**; Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos; Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais; A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade; Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história; (...). (BRASIL, MEC, 1997, p. 25, grifos nossos).

Essas disposições demonstram a diversidade étnico-racial de forma mais explícita, destacando termos como “negras e brancas” categorias costumeiramente utilizadas na sociedade brasileira. A utilização desses termos, de certa forma, atua na ruptura da etiqueta das relações raciais (NOGUEIRA, 2006; SILVA 2005), ou seja, salienta e não silencia as diferenças, protagonizando crianças brancas e negras. Observamos nos textos das políticas de Florianópolis/SC esse formato de abordagem nas “Orientações Curriculares (2012)” que propõem:

(...) a **valorização do corpo e da aparência das crianças negras, brancas, indígenas, orientais, com deficiência**; às manifestações

religiosas das famílias, dentre outras, que exigem ações que buscam assegurar o direito à heterogeneidade da condição humana.
 (...) Nosso corpo, assim como o de cada criança, traz consigo e comunica não somente características e semelhanças físicas, biológicas. Ele carrega marcas, fala quem somos, o que experienciamos em relação a gênero, etnia, religião e sexualidade. E revela nossa singularidade em relação ao outro, **nossa identidade**. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n, grifos nossos).

Assim, conforme apontado nos documentos, a valorização de todas as crianças e a ampliação de seu repertório e conhecimentos são componentes integrantes das responsabilidades das unidades de educação infantil. O trecho destacado oferece discussão sobre o corpo e sugere a valorização dos diferentes corpos das crianças, destacando características étnico-raciais desses. A questão da corporeidade é importante para a educação em geral e para a educação infantil em específico, visto que nessa etapa da educação básica as funções de educar e cuidar são inerentes e complementares. Os cuidados com os diferentes corpos, portanto, são marcados por práticas e concepções sobre os mesmos. Na continuidade o texto afirma que a identidade é revelada na singularidade e na diferença.

Em outro trecho, o documento discute a construção das identidades e seu vínculo com a desconstrução de estereótipos:

Nossas crianças estão sendo educadas por estas imagens e produtos: como é o desenho de uma princesa ou de uma bruxa? Qual é a cor dos olhos da sereia? Assim, como coloca Cunha (2008, p. 108), temos de **ter cuidado para com nossas práticas pedagógicas a fim de não endossarmos os significados que essas imagens carregam e que são “entendidos e resignificados pelas crianças, como, as meninas negras recusarem suas etnias e desprezarem seus atributos físicos por serem diferentes daquela representação de Cinderela loura e de olhos azuis da Disney, que reina cotidianamente nos cenários da sala”**. A questão não é “fazer de conta” que estas imagens não existem, mas sim, sempre buscar ampliar e complexificar os repertórios culturais das crianças. Ou seja, dar a conhecer às crianças outras histórias, narrativas, imagens e experiências que fortaleçam a sua imaginação e as instiguem a criar novas imagens e não a reproduzirem aquelas pré-estabelecidas pelas grandes corporações voltadas ao público infantil. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n, grifos nossos).

Nesse enunciado podemos observar o debate focado na crítica a “políticas de identidade” eurocêntricas que são amplamente difundidas pela mídia e muitas vezes adentram às instituições de educação infantil, operando de forma à construção de percepções hierarquizadas pelas crianças, em

especial pela criança negra. Sendo assim, o documento chama atenção das/os profissionais para a importância da ampliação dos repertórios midiáticos, pois a disseminação dos mesmos não é uma ação neutra. De acordo com Souza (2009 b), essa ampliação pode auxiliar no questionamento das verdades inventadas, além de expandir os referenciais das crianças.

Por meio das indicações expostas nos documentos podemos depreender que a construção da identidade é um dos eixos a serem considerados nas práticas, propostas e políticas de educação infantil. Dessa forma, aspectos a respeito de religião, região, cultura, etnia, origem também podem ser inseridos nessas demandas. Sobre isso, as “Orientações Curriculares (2012)” afirmam que:

Há uma heterogeneidade revelada não apenas pelas diferenças individuais de cada criança, mas também por sua inserção na estrutura social, que a caracteriza como pertencente a uma classe social, a uma etnia, a um gênero e a uma cultura. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n).

Logo, é importante observar:

(...) que **as crianças são diferentes entre si e que isso não significa constituir atitudes discriminatórias e ou distintivas entre elas, pelo contrário, requer que sejam inseridos, no planejamento, elementos dessas diferenças**, de maneira a valorizar as origens de cada criança, bem como proporcionar o acesso ao conhecimento destas. Deve-se também acolher as manifestações culturais das crianças e de suas famílias e incluí-las no planejamento. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n, grifos nossos).

Novamente, o texto político municipal não silencia sobre as diferenças, e sim, propõe o reconhecimento e valorização das mesmas como algo a ser trabalhado. A nosso ver, considerar que as diferenças carregam positivities também pode ser considerado um caminho para o combate ao mito da democracia racial, além de auxiliar no processo de construção das identidades, pois:

Ainda que as crianças façam parte de uma mesma sociedade, morem na mesma cidade ou bairro, os seus modos de ser, estar e se relacionar são atravessados por aspectos que as diferenciam e as subjetivam. Podemos observar essas diferenças entre as crianças residentes na cidade de Florianópolis, quando analisamos: a origem das famílias provenientes de etnias diversas e de cidades com aspectos culturais diversos, as distintas características dos bairros

onde os meninos e as meninas residem (desde as comunidades pesqueiras como na Costa da Lagoa, a comunidades organizadas em torno dos morros ou no na área urbana continental), as diferentes religiões que frequentam, as formações familiares diversas (nucleares, mono parentais, com pais/mães homossexuais), a classe social de que fazem parte... (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n).

O respeito às diferenças é um dos elementos destacados nos documentos municipais e nos nacionais, e se manifesta no “Referencial Curricular, vol. 2 (1998)”:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o **reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias**. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, **fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa**. (BRASIL, MEC, 1998, p. 11, grifos nossos).

Nos documentos orientadores dos anos 2000, os elementos específicos sobre o campo étnico-racial tornaram-se mais explícitos. Os “Indicadores de Qualidade (2009)” colocam que: “Um segundo aspecto relevante, relacionado ao primeiro, é o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, **étnico-racial**, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência.” (BRASIL, MEC, 2009 a, p. 14, grifos nossos).

Finalmente, outro aspecto que figura por vezes como integrante, por outras como paralelo na construção das identidades é a religião. Aspectos relacionados à religião estão elencados no “Plano Municipal (2009)” com o seguinte enunciado: “Promover o reconhecimento da liberdade de consciência e expressão religiosa e o respeito às religiões de todas as matrizes étnico-raciais nas redes de ensino; (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009, p. 111)”. Essa discussão também está presente entre os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças.

Práticas pedagógicas e educação antirracista

Um terceiro eixo enfatizado pelos textos orientadores das políticas de educação infantil de Florianópolis/SC são as práticas pedagógicas e, no campo da educação das relações étnico-raciais, as demandas por uma educação antirracista. Como se observa nos trechos dos documentos transcritos, esses eixos são inter-relacionados e muitas vezes aparecem como recíprocos nos textos. Ao mesmo tempo, segundo nossa interpretação, há diversos aspectos destacados nos textos orientadores e por isso os atribuímos à classificação como “eixos” orientadores de proposições.

No “Plano Municipal de Educação (2009)”, um aspecto pontuado nos documentos municipais diz respeito ao processo pedagógico na educação infantil. Sobre isso o “Plano Municipal (2009)” defende a necessidade das crianças serem compreendidas na sua totalidade e elege o processo de construção das identidades racial, religiosa e cultural como um dos aspectos que precisam ser considerados. Segundo Oliveira e Abramowicz (2010), o ambiente educativo e seus sujeitos contribuem no processo de construção das identidades, tornando-se essencial, portanto, a valorização da diversidade étnico-racial e demais especificidades.

As proposições de educação das relações étnico-raciais no “Plano Municipal (2009)” são detalhadas a ponto de configurarem um programa:

(...) Estabelecer interlocução entre os sistemas de ensino, instituições de ensino superior, agências de fomento e pesquisa e os movimentos sociais, com vistas ao aprofundamento de bases teóricas para o fortalecimento de uma **educação antirracista e multirracial**;

Assegurar que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso, permanência e sucesso na oferta de educação de qualidade social, **sem serem submetidos a qualquer forma de discriminação**;

Possibilitar que crianças, jovens e adultos negros e indígenas tenham condições de realizar seu percurso escolar sem os históricos impedimentos, armadilhas e sobressaltos, característicos de um sistema de ensino excludente;

Ampliar indicadores, estudos e pesquisas no âmbito da Educação das Relações Étnico-raciais com a finalidade de buscar subsídios e trocas de experiências para o planejamento, execução e avaliação de políticas educacionais, planos institucionais e pedagógicos e projetos de ensino.

(...); **Elaborar Diretrizes** para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena para a rede pública e particular do município;

(...); **Incluir o quesito cor/raça em todos os indicadores e diagnósticos** a serem realizados no âmbito da rede municipal pública e particular de ensino;

Criar, incentivar e estabelecer recursos para grupos e núcleos de estudos dos profissionais da educação, que desenvolvem **pesquisas** sobre temas de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, para serem trabalhados nas redes de ensino;
 (...); Estabelecer e orientar que os **Projetos Político Pedagógicos (PPP)** apresentem definições, visando ao combate do racismo e das discriminações, com metas para implementar as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais;
 (...) Articular a cooperação entre os sistemas de ensino, instituições de ensino superior, núcleos de estudos e pesquisa, escolas, movimentos sociais e comunidade, para **elaboração de um Plano Municipal de Promoção da Diversidade Étnico-racial**; (...).
 (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009, p. 109 – 113, grifos nossos).

As propostas advogam a construção de mais dois documentos orientadores para o município: a elaboração de diretrizes de Educação das Relações Étnico-Raciais próprias do município e a elaboração de um “Plano Municipal de Promoção da Diversidade Étnico-Racial”. No que refere à educação, expressa as proposições de combate à discriminação, buscam estabelecer uma educação antirracista e estabelecer a igualdade para negros e indígenas. Apresentam ênfase também do desenvolvimento de estudos e pesquisas e propõem o diálogo dentro da rede, com núcleos de pesquisa e com movimentos sociais.

As metas expostas no “Plano Municipal, (2009)”, relativas ao antirracismo convergem com a pergunta exposta no documento “Indicadores de Qualidade (2009)” ao se tratar planejamento institucional: “A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências?” (BRASIL, MEC, 2009 a, p. 38).

Ao tratar as diferenças de forma valorizada, de certa forma, contribui-se para a quebra dos silenciamentos perante as desigualdades e à branquidade normativa, podendo assim ampliar as possibilidades do fazer pedagógico. Ainda sobre essa questão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009 b) expõem que o êxito das propostas pedagógicas também pode estar atrelado a construção de:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: (...);
 V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária,

socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, MEC, 2009 b, p. 2).

Nesse sentido, ao se planejar a proposta pedagógica torna-se essencial:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, MEC, 2009 b, p. 3, grifos nossos).

As diretrizes do “Plano Municipal (2009)” (eixo Educação das Relações Étnico-Raciais) demandam políticas públicas e propostas educacionais que contemplem a promoção da igualdade racial. Tal medida converge com os pressupostos das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)” que propõem: “A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.” (BRASIL, MEC, 2009 b, p. 3).

O reconhecimento de aspectos da cultura africana e afro-brasileira pode contribuir para o processo de *descolonização dos currículos*. Modificações curriculares são complexas e não se fazem de forma imediata, especialmente tal demanda de mudança de eixo de orientação, buscando alterações em um imaginário bastante arraigado, está sujeita a resistências e reinterpretações diversas. Apesar disso, acadêmicos/as e ativistas propõe a quebra do silenciamento diante das contribuições dos povos africanos e seus descendentes, pois a disseminação desses aspectos amplia o conhecimento das crianças e as ações de combate ao racismo e discriminação podem atuar na melhoria das relações interpessoais, conforme constatou Silva (2010 a).

Nas “Diretrizes Educacionais (2010)” não ocorrem proposições de educação antirracista de forma explícita. As propostas pedagógicas para a educação infantil são o tema central, foco nos textos autorais e em especial nos relatos de experiência. Como apontamos anteriormente, uma das experiências relatadas elenca como objeto a “diversidade étnico-cultural” e descreve o trabalho com elementos de cultura afrodescendente uma inserção específica da temática no texto.

Nas “Orientações Curriculares (2012)”, como em normativas nacionais, em meio às disposições sobre as propostas e ações pedagógicas, apresenta-se a discussão sobre a organização dos espaços e materiais. Observemos a disposição do referido texto:

O espaço precisa ser organizado antes das crianças e famílias chegarem à instituição, com o objetivo de acolhê-los nas novas relações a serem constituídas. **Essa organização prévia não se refere à construção de painéis estereotipados ou decorações padronizadas de personagens da mídia que pouco nos auxiliam na ampliação do repertório cultural ou da diversidade.** Estamos nos referindo a uma organização que preveja o encontro com adultos e crianças diversas, que necessitam se conhecer e se sentirem acolhidos, planejado a partir do conhecimento que as profissionais possuem sobre a comunidade, das vivências ocorridas nos anos anteriores na unidade, do desenvolvimento infantil, respeitando e incluindo as especificidades das diferentes idades, etnias e culturas; (...); **Na organização do espaço, é preciso pesquisar e conhecer as diferentes origens culturais das crianças, famílias e profissionais que convivem na unidade educativa.** Se o espaço educa e enuncia valores e conhecimentos para os que nele habitam, é preciso observar se ele exprime e garante a presença das diversas manifestações culturais. **Deve incluir assim, elementos das diferentes etnias** que compõem o coletivo da instituição através de imagens/brinquedos/sons/sabores/texturas/danças/brincadeiras/objetos, entre outros, que nos remetam ao contato com as culturais diversas; (...); **As imagens expostas no espaço devem assegurar o contato com a diversidade e estar no campo visual das crianças.** Observa-se que nas creches e NEIS, há pessoas de diferentes tamanhos – bebês, crianças e adultos- e a disposição de materiais e imagens deve observar a presença destes. Para os bebês, imagens colocadas no chão, na parte baixa da parede, na altura dos rodapés, ou mesmo no teto, embaixo das mesas e das cadeiras, no encosto do berço, podem garantir o enriquecimento de seu campo visual; (...). (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n, grifos nossos).

Nesta passagem do texto, os termos utilizados são os que interpretamos como mais restritivos. O texto fala de “diversidade cultural” das famílias das crianças e da necessidade de “incluir elementos das diversas etnias”. O uso de tais termos por vezes pode estar a serviço de ofuscar o enfrentamento das desigualdades raciais. Por outro lado, a crítica ao uso massivo de imagens reproduzidas da mídia e a argumentação são coerentes.

Algumas orientações nacionais mantêm o texto com as proposições de respeito à “diversidade cultural nos objetivos do documento “Política Nacional” (2006)”:

Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as

necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural; (...); Garantir que todas as instituições de Educação Infantil elaborem, implementem e avaliem suas propostas pedagógicas, considerando as diretrizes curriculares nacionais, bem como as necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais (...). (BRASIL, MEC, 2006 c, p. 19 - 20).

E outros de forma mais específica, situam a questão de forma explícita, como nos “Indicadores de Qualidade (2009 a)”: “Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência?” (BRASIL, MEC, 2009 a, p. 52).

Essa preocupação vem sendo apontada em vários documentos que abordam a diversidade étnico-racial, como por exemplo, no documento: “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009 c)” e “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012)”. A representação da diversidade étnico-racial nos diversos ambientes é relevante visto que pode atuar no plano simbólico das crianças, contribuindo para a expansão dos seus referenciais e perspectivas. Numa unidade de educação infantil localizada na Baixada Fluminense (Rio de Janeiro), Queiróz (2011) discute o uso de imagens em painel do pátio e nas salas de aula que retratavam exclusivamente personagens brancas, especialmente de filmes da Disney, numa realidade de crianças majoritariamente negras. No decorrer de sua pesquisa a instituição fez modificações em tais imagens, preocupando-se com a presença de personagens negras. Silva e Souza (2013) discutem as contradições observadas na programação visual de uma unidade municipal de educação infantil de Porto Alegre.

Com relação aos materiais, as “Orientações Curriculares (2012)”, apontam a diversidade enquanto um princípio a ser considerado em todas as ações e áreas, entre elas:

LINGUAGEM ORAL: livros em língua materna e estrangeira, possibilitando que as crianças entrem em contato com escritas e culturas diversas; livros de qualidade criados por crianças de diversas culturas, nacionais e estrangeiros; (...); Literatura de cordel, contos e mitos locais e globais (açorianos, gregos, africanos, indianos e

outros); (...); DVDs de desenhos e filmes infantis, documentários de qualidade que contemplem diversidade cultural, contemplem diferentes faixas etárias, contemplando diferentes assuntos de forma plural e ética, de modo a ampliar os repertórios culturais e linguísticos das crianças (sendo que este acervo deve sempre ser visto e discutido cuidadosamente pelas professoras antes das crianças terem acesso dentro da instituição) (...). (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n).

LINGUAGEM VISUAL: (...) Livros de artes visuais (desenho, pintura, escultura, cinema, fotografia, vídeo etc.) em língua materna e estrangeira, possibilitando que as crianças entrem em contato com uma ampla gama de culturas, artistas e obras; (...); Livros de literatura infantil nacional e estrangeira, contemplando de forma ética a diversidade étnica, cultural, social e artística; (...); DVDs de desenhos e filmes, documentários de qualidade que contemplem diversidade cultural para diferentes faixas etárias, abordando as artes visuais e artistas de forma plural e ética, de modo a ampliar os repertórios culturais e linguísticos das crianças (sendo que este acervo deve sempre ser visto e discutido cuidadosamente pelas(as) professoras(as) antes das crianças terem acesso dentro da instituição); (...). (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n).

LINGUAGEM CORPORAL E SONORA: Livros nacionais e estrangeiros, contemplando de forma ética a diversidade étnica, cultural, social e artística no campo das linguagens corporais e sonoro-musicais buscando, sempre que possível, incluir publicações em braile; Livros – não somente os ilustrados - sobre história da música, instrumentos musicais e músicos de todos os gêneros, culturas e épocas buscando, sempre que possível, incluir publicações em braile; (...); Álbuns de imagens sobre: as diferentes formas de representação do corpo (e de partes dele) – de crianças, jovens, adultos e velhos - na arte (desenho, pintura, escultura, cinema, fotografia etc.), assim como imagens do corpo no esporte e em cenas do cotidiano sempre buscando englobar períodos artísticos diversos, artistas e culturas; (...). (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n).

Portanto, através dessas discussões, as “Orientações Curriculares (2012)” ressaltam a importância e valorização da presença da diversidade. Nessa parte destacada do documento, o vocabulário utilizado refere-se à “Diversidade étnica e cultural”. Em outros momentos o texto traz a especificação de tratar-se de combater a desigualdade em relação a crianças negras e brancas. Por exemplo, através de especificações sobre particularidade cultural de crianças negras:

Muitos dos valores de discriminação são cotidianamente cultivados sem que nos demos conta do que é enunciado às crianças, verbalmente ou por mensagens implícitas. **Seja a utilização do pente impróprio para o cabelo afro**, a divisão das caixas de brinquedo para menino e para menina, a repreensão do que são “modos” julgados inadequados, **as demonstrações afetivas diferenciadas para crianças, a escolha da história em que o mocinho ou a princesa são sempre brancos**, as limitações impostas às crianças com necessidades especiais. Em todas essas

situações, não muito raras ainda de ocorrer, estamos constituindo relações com e entre as crianças, impregnadas de sentidos ideológicos que as educam sob um determinado modelo de ser humano. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n, grifos nossos).

Essa observação tem significado especial, porque a questão estética e principalmente os cabelos têm sido apontados como forma de classificação e discriminação de crianças pequenas na educação infantil (QUEIROZ, 2011; TRINIDAD, 2011; AMARAL¹¹⁶, 2012) e manifestou-se em definição de política pela SME que será abordada em capítulo posterior.

Tais questões chamam atenção para elementos importantes, dentre eles, questionamentos a respeito dos silenciamentos, ampliação dos “padrões” de beleza e quebra de estereótipos e estigmas. A partir dessas discussões, os documentos propõem a importância de expandir os repertórios de beleza que são disseminados nas instituições de educação infantil, visto que essas influenciam de maneira direta na construção das identidades das crianças negras e brancas, seja na legitimação da branquidade como norma, ou na ampliação de ideais e quebra de estereótipos. Assim, a criança poderá chegar ao:

Reconhecimento, valorização, ao respeito e à interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como ao combate ao racismo e à discriminação; (BRASIL, MEC, 2009, p. 20).

No texto das “Orientações Curriculares (2012)” fica expressa uma abordagem culturalista da diversidade, por exemplo, nos aspectos relacionados à cultura local, que sugerem:

(...) dispor no espaço das creches e NEIs imagens, músicas e objetos que nos remetem às manifestações culturais locais e de outras cidades e países, promover passeios a espaços culturais e históricos do bairro e ou de outros locais, pesquisar as manifestações culturais da comunidade onde moram as crianças, como **escola de samba**, boi de mamão, pesca da tainha, histórias de bruxas, **contos dos orixás**, festa do divino, farinhada, entre outras. **Deve-se ter atenção aos produtos culturais que são veiculados nas instituições, como as músicas, que podem ser de diferentes culturas**, de outras épocas, de vários gêneros, mas devem sempre passar por uma seleção prévia das profissionais. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n, grifos nossos).

¹¹⁶ Arleandra Cristina Amaral.

Sobre a cultura local os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil vol. 2” expõem:

A intenção de respeitar e valorizar a diversidade de histórias, costumes, cultura local e regional é explicitada nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; O idioma falado nas instituições de Educação Infantil é o português, assegurada às comunidades indígenas a educação bilíngue, e às comunidades fronteiriças, a interculturalidade. (BRASIL, MEC, 2006 b, p. 33).

Questões sobre cultura local, em especial de crianças quilombolas e indígenas são elencadas no documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009)”, por meio da seguinte pergunta: “Em caso de atendimento à população do campo e ribeirinha, quilombolas, indígenas, a instituição respeita a identidade dessas populações, seus saberes e suas necessidades específicas?” (BRASIL, MEC, 2009 a, p. 58).

Um último item relacionado às práticas pedagógicas, em acordo com a bibliografia estudada é – além da inserção da diversidade étnico-racial na proposta pedagógica, organização dos espaços e escolha dos materiais – a necessidade que essa discussão também esteja presente na elaboração dos cursos de formação inicial e continuada dos/as professores/as e demais sujeitos que vivenciam o cotidiano da educação infantil. Segundo estudos (DIAS, 2007; ROCHA, 2008; SARAIVA, 2009; SOUZA, 2009 b; OLIVEIRA, 2010), a formação dos/as professores pode auxiliar de maneira relevante na atuação dos/as mesmos perante as questões a respeito de preconceito, discriminação e diversidades. Sobre isso, Bento (2012) apresenta a importância dos/as professores/as compreenderem as suas identidades raciais para então conseguirem ampliar suas percepções e expectativas com relação às crianças brancas e negras, auxiliando assim na prática educacional.

No “Plano Municipal (2009)”, há a proposição de ofertar a formação de maneira articulada entre as instituições educativas e os movimentos sociais com acúmulo sobre os temas:

Estimular e desenvolver políticas de **formação continuada** para os profissionais de educação sobre diversidade étnico-racial e de gênero, articuladas com instituições educativas e entidades do

movimento social, com competência histórica no campo das relações étnico-raciais; (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009, p. 111, grifos nossos). Criar projeto/ atividade com as respectivas rubricas para o investimento em formação continuada, aquisição de material pedagógico, pesquisas e eventos de formação científico-cultural, para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino da história e culturas afro-brasileira, africana e indígena; (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009, p. 111).

Garantir a **formação continuada, com uma carga horária mínima de 180 horas**, para os profissionais da educação, na Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), que atuem nos diferentes sistemas de ensino em 30% até um ano, após a aprovação deste Plano, 50% até três anos e 100% até sete anos (...). (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009, p. 112, grifos nossos).

Observa-se, portanto, metas delineadas e bastante específicas (previsão de proporção crescente de profissionais e carga horária mínima) para a realização de tal formação. Sobre esse assunto, a maioria dos documentos consultados abordam subsídios da formação continuada e ação dos/as professores/as, porém somente alguns abrangem a inclusão da diversidade étnico-racial nesses programas. Sobre essa inserção nos momentos dedicados à atuação dos/as professores/as e demais profissionais das unidades, as “Orientações curriculares (2012)” colocam a importância de:

BRINCADEIRAS: Promover o acesso constante das crianças a livros diversos, músicas, repertórios artísticos e culturais variados, com a intenção de ampliar seus repertórios lúdicos, culturais, imaginários, os quais alimentarão seus repertórios de brincadeiras; (...); Propor experiências com brinquedos e brincadeiras tradicionais, assim como o acesso a imagens e narrativas que possibilitem o conhecimento e a valorização de contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. **Essas proposições exigem pesquisa e estudo por parte das professoras e devem ser propostas ao longo do ano, e modo articulado às demais proposições;** (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n, grifos nossos).

RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS: Compreender que a diversidade exige dos profissionais a pesquisa sobre as diferentes culturas, ultrapassando uma perspectiva etnocêntrica. É importante que os profissionais tenham espaço para discussão e troca de experiências, construção de materiais diversos, a respeito das diversas culturas, apropriando-se de saberes imprescindíveis ao planejamento de uma prática que privilegie e valorize a diversidade; (...); Retomar a roda como uma ação cotidiana que prime pelo respeito à diversidade (...); Dispor objetos e brinquedos para exploração e brincadeiras das crianças, que dê visibilidade e revelem a diversidade de culturas, por exemplo: bonecas brancas, negras, indígenas, orientais (algumas podem ser confeccionadas com tecido, com as crianças e as famílias), instrumentos musicais, tecidos de texturas e origens diferentes; Pesquisar e incluir histórias e contos que valorizem diferentes culturas; Ampliar o repertório de histórias e contos, para além da tradição europeia (Branca de neve,

Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e outros), incluindo contos e lendas africanas, indígenas, latino-americanos, orientais. Isso exige pesquisa dos profissionais, para além do acervo que a unidade dispõe. Observa-se que todo e qualquer material, seja livro, cd e DVD deve ser visto, antecipadamente, pela professora, sob o cuidado de analisar conteúdos impróprios de violência e ou de discriminação às crianças; Selecionar as imagens expostas nos ambientes da instituição, de maneira a oportunizar a inclusão da diversidade nestas. Com os bebês, por exemplo, a confecção de móveis, ou a exposição de gravuras com pessoas ou crianças, deve incluir imagens de mulheres, homens, meninos, meninas, bebês, idosos, brancos, negros, indígenas, asiáticos, hindus, latinos, europeus, africanos, pessoas com deficiência, de maneira a possibilitar desde cedo, a construção de referências quanto à diversidade social; (...); Fortalecer a identidade cultural das crianças, promovendo e planejando o encontro destas com diferentes grupos folclóricos de Florianópolis: contadores de história, grupos de dança, do boi de mamão, do maracatu, da capoeira...; Incluir nas brincadeiras de faz de conta elementos da cultura mais próxima: canoa, balaio, redes de pesca, rendas, tambores, e de outros lugares, berimbau, chocalhos, bonecas africanas (Abaio, por exemplo), origamis, mandalas, etc.; Observar que os momentos de cuidados individuais são carregados de afetividade, e que adjetivos ou opiniões verbalizadas nessas situações vão contribuir para a constituição da autoestima das crianças. Assim, é preciso estar atento aos meninos e meninas, com uma postura que valorize suas características próprias, sejam físicas (tipo de cabelo, cor, peso, altura) ou psíquicas. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n).

LINGUAGEM ORAL: (...) As crianças devem ter no contexto da instituição a possibilidade de entrarem em contato com a produção oral e escrita (em prosa e verso, em meio impresso e digital), elaborada por outras crianças: brasileiras e estrangeiras, de etnias, classes sociais, idades e culturas diversas; (...). (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n).

LINGUAGEM CORPORAL E SONORA: Fortalecer a identidade cultural das crianças incentivando o encontro destas com diferentes grupos folclóricos da Ilha, contadores de história, assim como o brincar de faz de conta com elementos da cultura da ilha: canoa, balaio, redes de pesca, rendas, tambores etc. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n).

RELAÇÕES COM A NATUREZA: Realização de pesquisas sobre as tradições culturais, elementos das culturas negra, indígena e de outras etnias que compõem a nação brasileira – que nos ajudem inventar novos modos de viver, sentir e pensar a vida sobre a Terra; (...). (FLORIANÓPOLIS, SME, 2012, s/n).

Em âmbito nacional, os/as professores/as e demais profissionais que vivenciam o cotidiano da educação infantil são citados no documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil vol. 2”:

Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de **respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados**; (BRASIL, MEC, 2006 b, p. 33, grifos nossos).

No mesmo material, nas especificações das funções dos/as professores/as:

Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil: (...) **Criam condições favoráveis à construção do autoconceito e da identidade pela criança em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira;** (...); **Garantem oportunidades iguais a meninos e meninas, sem discriminação de etnia, opção religiosa ou das crianças com necessidades educacionais especiais;** Valorizam atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e **orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais**, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente. (BRASIL, MEC, 2006 b, p. 39 – 40, grifos nossos).

No tocante ao/a professor/a, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1 (1998)”, expõe que:

(...) o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. (BRASIL, MEC, 1998 a, p. 30).

O mesmo documento apresenta que o trabalho com a diversidade pode auxiliar no trabalho docente:

(...) O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. (BRASIL, MEC, 1998 a, p. 30).

Considerando as disposições colocadas até o momento, torna-se possível observar indicações e orientações que através do respeito,

valorização e reconhecimento buscam contribuir para a construção elevada da autoestima e identidades de todas as crianças.

Tais questões ocupam papel importante em nossa discussão, visto que pesquisas, (CAVALLEIRO, 2003; OLIVEIRA, 2004), apontam tratamentos diferenciados entre as crianças brancas e negras principalmente no que se refere aos elogios e carinhos sendo na maioria dos casos as primeiras valorizadas em detrimento do reconhecimento das particularidades das crianças negras. Esta situação pode atuar fortemente no processo de construção da identidade e estruturação da autoestima das crianças.

Finalizando...

A partir da leitura dos documentos podemos depreender que aspectos relacionados à diversidade étnico-racial e identidades são elencados como subsídios que integram o rol de ações e a qualidade das instituições de educação infantil.

Em linhas gerais, as políticas propostas em âmbito municipal e nacional dialogam entre si. As mesmas agregam semelhanças ao abordarem elementos como: respeito, valorização das identidades, diversidades, religião, gênero, trabalho com as diferenças, na utilização de alguns termos, entre outros aspectos.

Termos como diversidade étnica, cultural, etnia, identidade étnico-cultural foram mais mencionados nas “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)” e nos documentos nacionais como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1, 2, 3 (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1 e 2 (2006) e Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à Educação (2006).

Por outro lado, termos como raça, étnico-racial, brancos e negros, identidade étnico-racial também passaram a ser utilizados pelos seguintes documentos municipais: “Plano Municipal de Educação de Florianópolis/SC (2009)” e “Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis/SC (2012)”, e pelos nacionais: “Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1997)”,

“Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009)” e “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)”.

Estudos apontam para uma tendência de determinados documentos oficiais utilizarem o termo etnia ao invés de raça, com intuito de abranger questões socioculturais. Contudo, outras correntes retratam que a simples troca de termos não resolve os problemas relativos às relações raciais brasileiras. Nesta perspectiva, o termo raça não deve ser compreendido no sentido biológico e sim no político e social. Pesquisas também relatam a importância da utilização de alguns termos mais específicos, visto que existe uma imprecisão no entendimento das questões raciais, fato que pode gerar dificuldades no desenho e implementação/interpretação das políticas. (RODRIGUES, 2011, p. 152).

Sendo assim, embora colocada de maneira mais específica em alguns documentos e de forma mais ampla em outros, a discussão sobre a temática não está silenciada. Consideramos essa legitimidade um grande ganho para o campo da educação das relações étnico-raciais, bem como para o combate ao racismo, preconceitos e discriminações na educação infantil.

Salientando as definições apresentadas no “Plano Municipal (2009)”, em especial nos eixos citados; observamos que no eixo de Educação Infantil as questões sobre diversidade aparecem de maneira sucinta, sendo elencadas no debate sobre construção das identidades cultural e racial, bem como na necessidade das políticas para a infância serem articuladas com o setor da Cultura e Diversidade. No item específico sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, a temática é tratada de maneira articulada com as outras responsabilidades da Secretaria Municipal de Educação, apontando diversas medidas a serem desenvolvidas.

A partir da análise do referido documento constatamos a inserção da diversidade enquanto uma das políticas educacionais propostas pela SME, pois por contar com um item específico para essa discussão, a diversidade étnico-racial aparece de forma mais elaborada.

Em meio aos assuntos abordados nas “Diretrizes Educacionais (2010)” observamos que embora seja um documento publicado recentemente as questões sobre diversidade aparecem de maneira episódica. Todavia, vale realçar preocupações com as expressões gráficas propagadas através das

imagens selecionadas que colocam em destaque as crianças negras e brancas da rede. Dentre essas imagens elencamos:

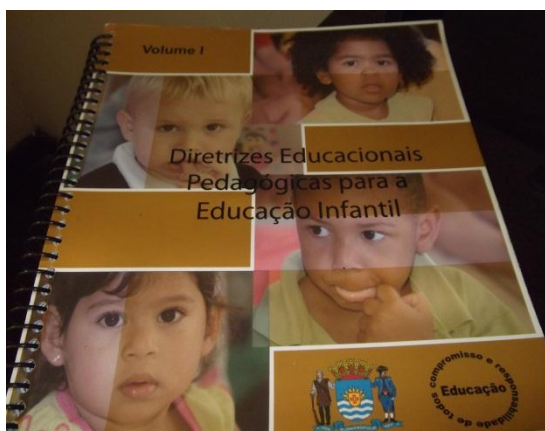


FIGURA 1: CAPA DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DE E.I DE FLORIANÓPOLIS. FONTE: FLORIANÓPOLIS, SME, 2010.

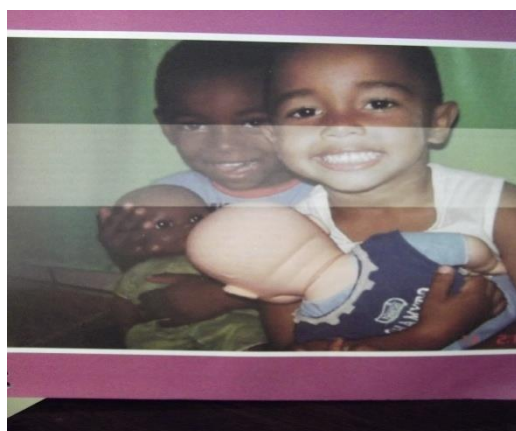


FIGURA 2: IMAGEM DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DE E.I DE FLORIANÓPOLIS. FONTE: FLORIANÓPOLIS, SME, 2010.

Esse documento apresenta a diversidade a partir do viés da etnia. A utilização desse termo gera muitas discussões, visto que segundo estudiosos/as de relações raciais, o termo etnia em muitos casos não tenciona as implicações advindas do mito da democracia racial.

No que se refere à utilização de termos e abordagens dos assuntos, conseguimos observar que o documento “Orientações (2012)” trabalha de forma mais detalhada a diversidade étnico-racial e cultural do que as “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil de Florianópolis (2010)”. Observa-se que as “Diretrizes Educacionais (2010)” esboçam a preocupação de maneira mais explícita através das imagens e as “Orientações (2012)” avançam no sentido de incluir a temática em todas as discussões, além de dedicarem um item (Gênero, etnia, cultura: a diversidade como princípio das relações educativas) destinado a esboçar a importância dos/as profissionais estarem atentos/as a esses aspectos.

Concluindo a leitura dos documentos que buscam orientar e regulamentar a gestão, políticas e unidades municipais de educação infantil, interpretamos que os aspectos relacionados à construção de identidades, respeito, valorização e reconhecimento de todas as crianças são apresentados como elementos necessários a serem considerados. Tal inserção corrobora

com os estudos de Muller¹¹⁷ (2006), os quais afirmam que a discriminação racial não aparece explícita na legislação e podemos dizer também nos documentos oficiais, mas sim imersa nas relações sociais. Na maioria dos casos de maneira implícita e/ou silenciada.

Embora consideremos que as políticas não são simplesmente implementadas e sim passam por relações, tensionamentos e disputas por poder, sendo (re) contextualizadas e (re) significadas pelos sujeitos, acreditamos que o cenário exposto através dos textos políticos favorece o debate sobre a promoção da igualdade étnico-racial na rede municipal de educação de Florianópolis/SC, bem como gera maiores responsabilidades por parte das gestões e unidades educativas. Atribuímos essas modificações à atuação e participação de militantes do movimento negro e pesquisadores/as da área que através de lutas, debates, embates e proposições, principalmente no âmbito educacional, vêm conquistando mudanças na ação do poder público (RODRIGUES, 2011, p. 12).

Para finalizar, salientamos que a presença da diversidade na problematização desses documentos pode ser utilizada como argumento para desmistificar a ideia de que as questões voltadas para a promoção da igualdade racial não precisam ser debatidas e trabalhadas na educação infantil e sim somente no ensino fundamental, prioritariamente nas disciplinas de artes, história e português. Os documentos analisados, em diferentes graus, dialogam com a tese que tem como função orientar as instituições de educação infantil com ações que visam valorizar, contemplar e respeitar todas as crianças, bem como o processo de construção das identidades que estão regulamentadas.

Em face ao exposto, resta-nos nesse momento investigar em que sentido as políticas propostas pelos documentos municipais estão sendo interpretadas, traduzidas e (re) significadas pela Diretoria de Educação Infantil e pelas instituições da rede pública de educação infantil de Florianópolis/SC. A partir dessa preocupação, seguindo a abordagem do Ciclo de Políticas, exploraremos o Contexto da Prática.

¹¹⁷ Maria Lúcia Rodrigues Muller (2006),

CAPÍTULO IV – POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O caso de Florianópolis/SC.

Durante essa etapa apresentaremos as informações do Contexto da Prática, que representa a interpretação e ressignificação das políticas. Para a compreensão desses aspectos, consideramos que tanto as gestoras municipais quanto as que atuam diretamente nas unidades agem conforme suas experiências, vivências e pressupostos, (re) contextualizando as propostas e influenciando de maneira direta no processo de tradução das políticas.

Relembramos que nossa pesquisa de campo realizou-se através de entrevistas semiestruturadas com as gestoras municipais (Lélia e Antonieta), análises dos materiais sobre matrícula/acesso das crianças no ano de 2011, formação continuada, aquisição de obras de literatura infantil e materiais específicos e avaliações das ações. Além disso, contamos com o retorno dos questionários encaminhados às diretoras¹¹⁸ das Creches e NEI's de Florianópolis/SC. Apresentamos o perfil das gestoras entrevistadas, no QUADRO 6:

ENTREVISTA PERFIL	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
REALIZAÇÃO	26/03/2012	27/03/2012
ENTREVISTADA	Antonieta – Assessora	Lélia – Diretora
IDADE	49 anos	51 anos
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Pedagoga com formação em educação infantil	Mestre em Educação
AUTODECLARAÇÃO – RAÇA/COR	Branca	Branca
FUNÇÃO NO DEPARTAMENTO	Gerente de Educação Inclusiva	Diretora da Educação Infantil
TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO	29 anos	27 anos. Como diretora são 5 anos
FORMA DE PROVIMENTO DA ATUAL FUNÇÃO	Efetiva	Professora efetiva, mas o cargo de direção é comissionado.
EXERCE OUTRA FUNÇÃO/TRABALHO ALÉM DESTA?	Não	Não

QUADRO 6 - PERFIL DAS ENTREVISTADAS.
FONTE: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.

¹¹⁸ Consideramos que a inserção das diretoras nos auxilia a vislumbrar de que maneira as políticas de promoção da igualdade racial propostas pela Diretoria de Educação Infantil estão sendo interpretadas nas unidades. Essas problematizações ganham sentidos, a partir do momento em que são pensadas com a finalidade de contribuir e qualificar o debate e não somente para selecionar e/ou quantificar.

Partindo do pressuposto da existência de lacunas entre as legislações dispostas pela gestão educacional e o cotidiano das unidades de educação, optamos por aplicar questionários para as diretoras das Creches e NEI's, com intuito de também conhecer como a gestão das instituições de educação infantil vem realizando os encaminhamentos referentes à promoção da igualdade racial. Neste contexto afirmamos que:

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige sim, que o professor assuma um compromisso ético e político, apesar de haver, nas propostas oficiais, recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, (...). (DIAS, 2011 b, p. 07).

A ênfase nas diretoras se justifica visto que segundo Ledesma¹¹⁹ (2008), pesquisas que têm debruçado seus estudos a respeito das gestões escolares costumam afirmar a importância da atuação dos/as diretores/as para a concretização de políticas e para democratização das unidades.

(...) é sempre importante considerar que a gestão escolar é um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, pois seu objetivo final é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, para desenvolverem as competências que o impacto das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que os novos tempos demandam, sem se esquecer de aliá-las aos valores e princípios éticos indispensáveis para o exercício da cidadania responsável. Neste processo, em que a comunicação e o diálogo são primordiais, cabe ao gestor assumir a liderança e articular os diferentes sujeitos envolvidos na e com a instituição escolar, em torno de um projeto educativo coletivo que expresse a identidade de sua escola, usando-a para transformar crítica e conscientemente, as práticas e o contexto onde se atua. (LEDESMA, 2008, p. 18).

O perfil das respondentes dos questionários se apresenta da seguinte forma: uma (1) tem Mestrado; treze (13) Especialização; e duas (2) Graduação. Em relação ao sexo, todas são mulheres, confirmando a tendência de feminilização do magistério, principalmente na educação infantil. A respeito da raça/cor, considerando as categorias do IBGE (branca; preta; parda; amarela; indígena) as profissionais se declararam da seguinte maneira: Doze (12) brancas; uma (1) preta; uma (1) parda. (GRÁFICO 8):

¹¹⁹ Maria Rita Kaminski Ledesma (2008).

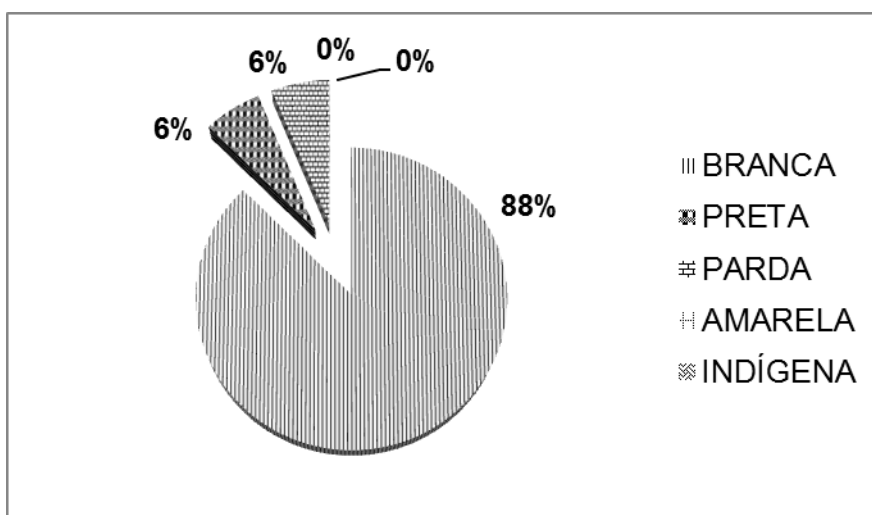


GRÁFICO 8 - AUTODECLARAÇÃO DAS RESPONDENTES, SEGUNDO RAÇA/COR.
 FONTE: TABULAÇÃO DA AUTORA, 2012.

Com relação à estratégia utilizada para coleta de dados, encaminhamos via endereço eletrônico um questionário objetivo com perguntas fechadas e abertas para as/os diretoras/es das unidades da rede pública de educação infantil de Florianópolis/SC, dentre elas: 51 creches e 23 NEI's considerando um total de 74 unidades. Esse instrumento continha perguntas sobre a execução de ações, projeto político pedagógico, formação continuada, literaturas e materiais. Entre as Creches e NEI's, recebemos dezesseis (16) devoluções, sendo quatorze (14) Creches e dois (2) NEI's, apresentando um retorno de aproximadamente 22% dos questionários enviados. A seguir discutiremos sobre as informações coletadas com as gestoras e diretoras. Conforme citado anteriormente, nossas análises estão ancoradas nos estudos sobre desigualdades raciais no Brasil, sobretudo no campo educacional. Em acordo com essa perspectiva e com a literatura da área, a promoção da igualdade racial na educação passa pela presença da diversidade étnico-racial nos planejamentos, reuniões, nos projetos políticos pedagógicos, aquisição de materiais, bem como na formação inicial e continuada dos/as professores/as e demais profissionais da educação. Tal comparecimento poderá oferecer condições concretas para promover ações intencionais abrangendo os pressupostos da educação das relações étnico-raciais, atuando assim para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.1 Primeiras aproximações

De acordo com entrevista concedida no dia 26 de março de 2012, pela assessora Antonieta, - responsável direta pelas ações direcionadas à educação das relações étnico-raciais e promoção da igualdade racial na rede pública de educação infantil de Florianópolis/SC - o início das atividades que problematizassem e contemplassem tais temáticas deu-se de maneira tímida e de acordo com o tempo estão amadurecendo. Antonieta coloca que embora ainda não existissem políticas sistematizadas que abordassem essas questões na educação infantil¹²⁰, já havia preocupações a respeito do racismo, desigualdades e preconceitos por parte da equipe.

Um fato que desencadeou determinado desconforto em algumas pessoas foi o recebimento, no ano de 2007, de um calendário lançado na rede que só retratava imagens de crianças brancas. Tal caso gerou denúncias de ativistas do movimento negro, professores/as participantes de uma formação ofertada pela Diretoria de Ensino Fundamental e, inclusive a chamada para uma audiência pública na Câmara de Vereadores para discutir as providências a serem tomadas. Assim, surgiu a necessidade da criação de uma comissão para tratar a questão. Observamos que a atuação do movimento negro somada a outras denúncias provocou uma audiência pública cobrando posicionamento da Secretaria Municipal de Educação perante a situação. Antonieta¹²¹ explica esse episódio assim:

E foi um início, como eu posso dizer, foi um início bem tímido. Foi muito mais porque a gente teve uma comissão para responder. Foi assim: chegou um calendário da rede (...). E quando esse calendário entrou na sala eu disse: “Nossa! A rede não tem criança negra?” A foto das crianças, era de crianças brancas. Esse calendário deu pano pra manga, porque outras pessoas tiveram a mesma reação que eu, inclusive o João (...). E daí, precisou-se montar uma comissão para responder e aí que foi instaurada a Comissão de Políticas Afirmativas. E aí foi montada, eu, o Joaquim e a Geninha. Não, não fui eu no início, no início foi a Maria José, daí a Maria José saiu da D.E.I e quando a Maria José saiu precisava colocar alguém na comissão e eu já estava (estralo com os dedos) a um tempão assim namorando. Daí eu disse: eu gostaria, e eu entrei na comissão. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

¹²⁰ De acordo com documentações o ensino fundamental vinha discutindo essa temática, através cursos de formação e outras iniciativas.

¹²¹ Os nomes mencionados na fala da mesma também foram substituídos por nomes fictícios.

Na questão do calendário podemos verificar a expressão da branquidade normativa que está imersa nas diversas instâncias da sociedade. Entretanto, algumas discussões vêm causando impacto visto que, a partir da percepção sobre a ausência de crianças negras no material a ser distribuído para toda a rede, conseguimos vislumbrar por parte de algumas/alguns integrantes dos movimentos negros, bem como da gestão e de professores/as, um movimento de quebra de silenciamentos e da branquidade normativa, principalmente no que se refere à representação simbólica nos materiais institucionais. Tendo em vista que essa questão vem sendo apontada há muitos anos em diversos debates e materiais que buscam contemplar a promoção da igualdade racial, acreditamos que essa percepção pode ter sido impulsionada pelas lutas promovidas por ativistas e estudiosos/as da temática. Sobre isso conhecemos que:

Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades. (BRASIL, MEC, 2012 a, p. 21).

Prosseguindo na identificação da trajetória da criação das políticas municipais que propõe a educação das relações étnico-raciais na educação infantil expomos que de acordo com a gestora Lélia, primeiramente, essa comissão era reconhecida enquanto uma comissão da Diretoria do Ensino Fundamental, pois embora se compreendesse a necessidade de incluir a educação infantil nessas ações, essa comissão era caracterizada como uma comissão do ensino fundamental que abordava as questões referentes à diversidade. Em meio a esse contexto, a Diretoria de Educação Infantil se articulava com a Diretoria do Ensino Fundamental a fim de que os/as profissionais da educação infantil também pudessem desfrutar das formações sobre diversidade. Nesse sentido, a parceria dava-se da seguinte maneira:

Quando veio a política para o ensino fundamental, inclusive com recursos para o ensino fundamental desenvolver os seminários e toda a formação para diversidade, (...), não havia recurso para a educação infantil nesse recurso federal. Mas nós fazíamos uma parceria com o ensino fundamental e incluíamos os professores da educação

fundamental sem o âmbito federal ficar sabendo. A gente acabava incluindo e utilizávamos esse recurso também, tanto no seminário, como na formação ao longo dos anos. É claro que de maneira muito menor do que o ensino fundamental trabalhava; enquanto eles trabalhavam com a totalidade de seus professores, havia recurso para isso e tinha que prestar conta desse recurso, nós da educação infantil pegávamos a rebarba, nos incluíamos e íamos incluindo de ano a ano alguns professores para poder fazer a formação. Mas mesmo nessa época, já havia um entendimento nosso de que precisava haver essa articulação. E havia uma pessoa designada dentro da Diretoria para poder estar junto com a comissão (...). (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Segundo as entrevistadas, após a instauração dessa Comissão, as políticas de promoção de igualdade racial também começaram a integrar o rol de prioridades da Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis/SC. Então, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC passou a contar com uma Comissão de Políticas Afirmativas, intitulada *Comissão Propositiva de Políticas Afirmativas para a questão da Diversidade Étnico Racial*. Esta tem como presidente o Prof. Joaquim, como representante da Diretoria de Ensino Fundamental Prof.^a Geninha, representante da Diretoria de Educação Infantil Prof.^a Antonieta, representante da Diretoria de Administração Escolar Prof.^a Ada, representante da Diretoria de Educação Continuada a Prof.^a Beatriz.

Conforme informações, durante a organização das ações da Comissão houve um diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação e alguns/algumas militantes do movimento negro, em especial o NEN/SC, MNU/SC, UNEGRO/SC e AMAB/SC. Essa parceria se deu principalmente na elaboração das políticas de formação voltadas para educação das relações étnico-raciais.

A referida Comissão foi instituída a partir do dia 12 de abril de 2007, através da PORTARIA Nº 038/07. Os materiais analisados indicam que a criação dessa Comissão define como intenção refletir e organizar as ações para toda a rede, por isso, justifica-se a participação de integrantes da Educação Complementar e da Administração Escolar¹²². Sob esse prisma, a Comissão apresenta os seguintes objetivos:

- 1) Reconhecer a existência e a permanência de práticas discriminatórias e a imperiosa necessidade de eliminá-las;
- 2) Eliminar os efeitos persistentes da discriminação do passado que tendem a se perpetuar;

¹²² Por meio da inserção da Diretoria de Administração Escolar foi possível incluir nos mapeamentos dos perfis dos/as profissionais da rede o quesito raça/cor.

- 3) Promover a observância dos princípios da diversidade e do pluralismo;
- 4) Articular mudanças culturais e educacionais capazes de eliminar do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação a outra, do homem em relação à mulher;
- 5) Ampliar a representatividade dos grupos discriminados nos diferentes domínios da vida pública e privada;
- 6) Estimular atitudes afirmativas como forma de zelo ao desenvolvimento sustentável e pacífico da sociedade;
- 7) Fortalecer a solidariedade, o respeito mútuo e a dialogicidade como valores a orientarem a convivência humana. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2007).

Observamos que, através de enunciados que buscam denunciar, questionar e superar as situações de preconceito e discriminação, os objetivos expostos pela Comissão vêm ao encontro das disposições colocadas nos documentos nacionais direcionadas a ERER.

De acordo com o material “*Proposta Preliminar de Políticas de Ações Afirmativas para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*” a referida Comissão elencou algumas medidas a serem realizadas. Para isso, foram planejados objetivos específicos, ações, sub ações, responsáveis e períodos de efetivação.

OBJETIVO ESPECÍFICO	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PERÍODO (Continua)
Assegurar uma política pública de educação para toda RME em combate aos preconceitos e discriminações para que se reconheçam e se fortaleçam as identidades, articulando ações, público-alvo, além de recursos financeiros para consolidação emancipada das ações de ERER.	Instituição do Programa Diversidade Étnico-racial no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.	Gabinete do secretário; Diretoria de Educação Fundamental - DEF; Diretoria de Planejamento; Diretoria de Educação Infantil - DEI; Diretoria de Educação Continuada; Diretoria de Mídia e Conhecimento.	Anualmente
Consolidar a diversidade como princípio no âmbito do PPP da RME.	Fortalecimento institucional da diversidade; Assessoramento aos/as profissionais da educação.	Gabinete do Secretário; Assessorias de Gabinete; Diretorias; Coordenadorias.	Anualmente

OBJETIVO ESPECÍFICO	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PERÍODO (Conclusão)
Mapear o corpo docente, discente e as trajetórias acadêmicas, considerando as categorias raça/etnia, faixa etária, gênero, origem.	Diagnóstico com recorte cor/raça dos corpos discente e docente.	Gabinete do Secretário; Assessorias de Gabinete; Diretoria de Administração Escolar; Diretoria de Planejamento; DEI; DEF; Diretoria de Educação Continuada	Anualmente
Discutir os desdobramentos da Lei Municipal 4446/94, da Lei Federal 10.639/03 e da Resolução CNE 01/04 que instituem as Diretrizes Curriculares para a ERER e o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.	Formação continuada aos/as profissionais da educação RME.	DEI; DEF; Diretoria de Educação Continuada; Diretoria de Administração Escolar; Diretoria de Planejamento; Diretoria de Infraestrutura; Diretoria de Recursos Físico-Financeiros; Diretoria de Mídia e Conhecimento.	Anualmente
Subsidiar a produção coletiva e cotidiana comprometida com a ERER.	Aquisição de material didático-pedagógico e acervo bibliográfico.	DEI; DEF; Diretoria de Educação Continuada; Diretoria de Planejamento; Diretoria de Recursos Físico-Financeiros; Diretoria de Mídia e Conhecimento; Diretoria de Infraestrutura.	Anualmente
Implementar e qualificar a ERER no âmbito da RME.	Produção de recursos didático-pedagógicos.	DEI; DEF; Diretoria de Educação Continuada; Diretoria de Planejamento; Diretoria de Recursos Físico-Financeiros; Diretoria de Mídia e Conhecimento.	Anualmente
Instrumentalizar os/as estudantes para a inserção qualificada no mercado de trabalho e geração de renda.	Capacitação profissional ao corpo discente.	Diretoria de Educação Continuada	Anualmente
Implementar e qualificar os espaços educativos, visando o desenvolvimento de atividades voltadas à ERER.	Implementação de espaços diferenciados no âmbito das instituições educativas.	DEI; DEF; Diretoria de Educação Continuada; Diretoria de Planejamento; Diretoria de Recursos Físico-Financeiros; Diretoria de Mídia e Conhecimento; Diretoria de Infraestrutura.	Anualmente

QUADRO 7 - PLANEJAMENTO DA COMISSÃO PROPOSITIVA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A QUESTÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL.
FONTE: FLORIANÓPOLIS, SME, 2007.

Além das ações prescritas no QUADRO 7, o documento também apresenta como práticas: Assegurar os recursos específicos na elaboração do

Plano Plurianual; Instituir uma Coordenação Interdepartamental para Assuntos da Diversidade Étnico-Racial no âmbito da SME; Encaminhar ao CME a solicitação de estabelecimento de diretrizes curriculares para a ERER em âmbito municipal; Articular as ações da Coordenação no âmbito da SME e a interlocução com Conselho Municipal para a Promoção da Igualdade Racial; Realizar Seminário sobre a Diversidade Étnico-Racial para RME; Incluir no calendário da rede as datas: 19 de Abril (Dia do Índio) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) com o caráter de resistência; Assegurar que nas peças publicitárias e materiais produzidos pela SME se contemplem as imagens e narrativas das diferentes identidades étnico-raciais constitutivas da rede; Incluir na ficha de matrícula dos estudantes e no Cadastro Geral de Recursos Humanos o quesito cor/raça considerando a autodeclaração; Realizar discussão/formação com as secretárias escolares sobre a coleta e organização dos dados; Realizar minicursos livres sobre a cultura africana e afro-brasileira; Publicar estudos, pesquisas e experiências desenvolvidas no âmbito da Rede, com ou sem parcerias institucionais; Realizar convênios e parcerias para o desenvolvimento de estudos e pesquisas voltadas à diversidade étnico-racial; Repensar os projetos arquitetônicos das instituições escolares; Adquirir equipamentos adequados para o desenvolvimento de projetos e pesquisas voltados à ERER, entre outras são retratadas pela SME enquanto prioridades.

Subsidiados por estas informações torna-se possível observar certas preocupações com relação ao desenvolvimento de ações que contemplem toda a rede. E é diante desses enunciados e contextos políticos, os quais não são neutros e sim permeados por disputas por poder, em especial disputas por mudanças nas matrizes curriculares que se iniciou a oferta de formação continuada para as profissionais que vivenciavam o cotidiano da educação infantil.

Conforme vimos colocando ao longo da dissertação, as políticas não são elaboradas isentas de relações de interesse e disputas por poder. Estes permeiam as diferentes etapas da política, ou seja, desde a criação (geralmente no Contexto de Influência) até sua tradução (Contexto da Prática). Por isso, a relevância de analisar as políticas considerando os diversos

movimentos, isto é, não como algo estático que é simplesmente implementado conforme seus/suas elaboradores/as, mas sim enquanto um conjunto de medidas e concepções que estão sujeitas a interpretações, ressignificações, rupturas e continuidades. Dessa maneira, podemos observar que o Ciclo de Políticas possibilita a inter-relação entre os Contextos, não se configurando enquanto um pensamento linear das fases e sim na relação entre os diferentes Contextos que envolvem a criação e desenvolvimento das políticas.

Considerando-se as particularidades dessa primeira etapa da educação básica:

(...) a coisa foi acontecendo e foi tomando corpo e acho que a gente foi ocupando espaço também. Da mesma forma que a *Geninha* ocupou o espaço dela, o *Joaquim* ocupou, eu acho que na educação infantil está acontecendo também. E aí, claro, é porque tinha uma Gerência e uma Diretoria que dava todas as possibilidades, senão eu ia esperar, esperar. (...). De uns dois anos pra cá, a gente vem firmando isso, pois educação infantil tem uma pessoa que fala sobre. Tanto que aí o *Joaquim* e a *Geninha*, quando chegava para eles uma demanda da educação infantil, eles não respondiam mais, eles mandavam pra gente, porque antes eles faziam. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Por meio dessas informações, percebemos um retorno relativamente rápido da SME, fato que pode ser interpretado como um terreno em que os/as gestores/as da secretaria de educação tiveram uma postura positiva em relação à importância da temática, bem como resposta às demandas apontadas pelo movimento negro.

Conforme a assessora Antonieta, a realização das ações voltadas para a promoção da igualdade racial surgiu por meio de uma demanda da Secretaria Municipal de Educação. Segundo a assessora, a política veio ao encontro das reivindicações dos Movimentos Sociais Negros¹²³, mantendo-se assim:

(...) uma relação boa e efetiva, de acontecimentos e situações de efetivação do próprio programa da Diversidade. (...). **No caso, quanto tu começaste a pensar as ações para a educação infantil,**

¹²³ Tivemos informações que para o início e continuidade da política ocorreram diálogos com o Movimento Negro, em especial com o NEN, MNU/SC, AMAB e UNEGRO/SC. Além de participações do NEAB/UDESC, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Fórum de Educação e Relações Étnico-Raciais de Santa Catarina, Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR), Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial (COPPIR/Fpolis).

houve essa troca ou houve mais troca por parte da Secretaria mesmo? (...). R: Não, quando eu comecei a pensar tratava-se mais de uma demanda da própria secretaria até por necessidade da própria secretaria e por cobrança dos movimentos sociais. Eu, enquanto pessoa não, eu estou falando eu enquanto profissional. A relação se estabelece a partir daí. Acredito que veio dos movimentos para a necessidade que ela existisse dentro da secretaria. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

De acordo com a entrevistada, essa parceria se dá prioritariamente por meio da participação de ativistas do movimento negro na formação continuada destinada aos/as professores/as, auxiliares de sala, diretores/as, auxiliares de ensino, enfim, na oferta de formação destinada aos sujeitos que trabalham diretamente com as crianças. Assim como em outros estudos (COSENTINO, 2005; 2011; SANTOS, 2005; SILVA¹²⁴; ARAÚJO¹²⁵, 2005), observamos a atuação dos movimentos negros, em especial no âmbito educacional. Conforme a entrevistada, portanto, a diretriz de articulação com os movimentos negros tem sido praxe na rede de Florianópolis/SC.

Dando continuidade à caracterização do início da política, apresentamos as concepções de políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil, expostas pelas entrevistadas. As mesmas apontam para a necessidade de uma mudança de postura, além do investimento em formação continuada das profissionais das Creches e NEI's, aquisição de materiais, entre outras medidas.

A primeira coisa que eu acho é que exige uma mudança de postura dos profissionais. Não dá pra gente pensar em prática de igualdade racial, pensando dentro das mesmas concepções que a gente tem. Igual a gente foi educada, foi construído na gente, uma concepção que a gente precisa desconstruir e isso exige mudança de postura do profissional. Então, não dá pra se pensar um professor que está promovendo a igualdade racial, promovendo essa questão mesmo da igualdade, se eu não pensar em todos os momentos, em cada planejamento, em cada dia e em cada construção do meu olhar e como eu vou me colocar diante do grupo, qual vai ser a minha fala, (...), qual a valorização que eu trago para aquele grupo. Qual conceito de estética que eu trago. Não dá pra se pensar educação étnico-racial ou promoção de igualdade sem se pensar nisso, no meu ponto de vista. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

¹²⁴ Geraldo da Silva (2005).

¹²⁵ Márcia Araújo (2005).

O debate sobre as mudanças de postura levanta questões relevantes de serem pontuadas em nosso estudo. Defendemos que essas modificações podem estar inseridas nas problematizações referentes à matriz curricular, pois embora a legislação conte com normativas que indicam a inclusão de aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica, pesquisas (DIAS, 2011 a; FERNANDES¹²⁶, 2011) vêm apontando que isso ainda não é uma realidade de toda a rede de educação em Florianópolis/SC. Considerando que os currículos e suas implicações são permeados por relações de interesse e disputas por poder (SILVA, 2001)¹²⁷ as discussões que buscam denunciar a branquidade normativa, os silenciamentos, os padrões de beleza e as relações raciais tornam-se relevantes.

Com relação à organização das ações, conforme retratamos anteriormente, existe um grupo da SME que discute diversidade e dentro desse há uma pessoa responsável pelo planejamento das atividades direcionadas a primeira etapa da educação básica. Então:

Quem trabalhava especificamente com formação era eu. Eu não conseguia trabalhar sozinha, porque eu acabo fazendo esse movimento. Isso é um pouco meu assim, então eu acabava fazendo várias considerações. E isso foi tendo alguns movimentos dentro do próprio grupo de assessoras, tanto que nessa última formação tinham cinco assessoras da D.E.I fazendo a formação comigo e também por adesão, queriam vir pra compreender também. Mas assim, era um trabalho meu, mas era um trabalho da Gerência, assim não era um trabalho meu isolado. (...) tanto que eu tinha um total, todos os caminhos abertos, e eu estava lá pra isso (...). (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Ainda a respeito das elaborações, explicitamos que atualmente a assessora responsável por essas demandas está ocupando um cargo na Gerência de Educação Inclusiva. Assim sendo, a partir do ano de 2012 as questões voltadas para a promoção da igualdade racial na educação infantil serão abordadas via Gerência de Educação Inclusiva, não tendo mais uma

¹²⁶ Renata Batista Garcia Fernandes (2011).

¹²⁷ Tomaz Tadeu da Silva (2001).

referência¹²⁸ na Diretoria de Educação Infantil. A nosso ver, tal fato pode gerar algumas implicações não tão positivas, principalmente por conta da enorme gama de responsabilidades e ações da educação inclusiva, podendo assim a diversidade étnico-racial ficar secundarizada. Além disso, embora, segundo as entrevistadas, a promoção da igualdade racial seja compreendida enquanto um elemento da gestão, a presença de uma referência na Diretoria de Educação Infantil suscita maiores responsabilidades por parte da gestão educacional.

Imersos/as a essas questões, sinalizamos que, conforme os depoimentos, a concepção de uma educação das relações étnico-raciais está inserida nas responsabilidades da Diretoria, pois embora não existam normativas municipais específicas da educação infantil que abordem essa temática, as entrevistadas afirmaram que ela está inserida nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)¹²⁹ e nas Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis/SC (2012). Além disso, algumas unidades têm explanado essa preocupação através da inserção do tema no projeto político pedagógico. Todavia, cabe lembrar que essa introdução passa por processos de construção e aceitação, em especial em se tratando de Santa Catarina, na qual o fato de contar com apenas 15% da população negra (percentual mais baixo entre os estados brasileiros) faz com que algumas pessoas creiam que não há relevância em se discutir relações raciais, nem ao menos propor políticas que contemplem a igualdade racial.

Por meio dessas informações, também podemos vislumbrar componentes do Contexto de Influência do Ciclo de Políticas, estas a nível local, considerando os movimentos e disputas ocorridos para a criação de políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil.

Retomando a questão inicial (local) que suscitou a criação da Comissão Políticas Afirmativas, e conseqüentemente o desenvolvimento das ações na

¹²⁸ Informações dispostas no dia 26/03/2012. Segundo Antonieta, a Diretoria de Educação Infantil pensa em ter outra pessoa de referência, porém até o momento as ações serão elaboradas e executadas por meio da Gerência de Educação Inclusiva. Resta-nos refletir sobre a maneira como as ações serão encaminhadas a partir dessas modificações.

¹²⁹ A nosso ver, conforme analisamos no Capítulo III, a diversidade étnico-racial está expressa principalmente através da produção gráfica, não apresentando conteúdos que abordem de maneira direta a temática.

educação infantil - a chegada de um calendário que só apresentava imagens de crianças brancas -, impulsionamo-nos a refletir sobre o perfil das crianças que frequentaram creche e pré-escola no município.

A partir desse momento, exibiremos um mapeamento das matrículas e da lista de espera da educação infantil em Florianópolis/SC, ambas referentes ao ano de 2011. Através de um recorte de cor/raça e sexo discutiremos os dados das matrículas da dependência municipal e privada. A lista de espera diz respeito apenas à rede pública municipal de educação infantil, em especial creche (atendimento de zero a três anos).

4.1.2 As crianças das unidades de educação infantil de Florianópolis/SC: Mapeando os perfis (2011).

O Censo Escolar segue as categorias de raça/cor do IBGE, ou seja, branca, preta, parda, indígena, amarela e não declarada. Durante essa etapa, discutiremos esses dados, porém em alguns momentos utilizaremos a categoria *negra*, correspondente à junção dos índices de pretos e pardos. Segundo Paixão e Carvano (2007),

(...) a junção dos pretos e pardos dentro da categoria negra, é realizada tendo por base: i) no fato das condições sociais de ambos os grupos serem para um razoável grupo de indicadores socioeconômicos semelhantes entre si, ou razoavelmente mais próximos entre si do que os indicadores sociais apresentados pelas pessoas brancas; ii) na dinâmica social os processos de classificação racial não são gerados a partir somente da autoidentificação, também sendo bastante influenciados pelas formas pela qual cada um é visto e interpretado pelos demais, no interior de uma sociedade ainda marcada por formas de pensamento e compreensão racializadas. Portanto, dentro desses parâmetros, as pessoas de cor parda, ainda guardando um conjunto de traços físicos que remetem às suas origens africanas ou indígenas, e sendo discriminadas por esse motivo, em muitos casos acabam vivendo dinâmicas sociais bastante próximas às pessoas de cor preta, especialmente em termos das probabilidades de sucesso na seara educacional e no acesso ao mercado de trabalho; iii) no fato de que ainda que no plano subjetivo a maioria das pessoas pardas, ou mesmo pretas, não se identifiquem enquanto negras, no plano político, o uso da terminologia *negra* se justifica pelas exigências de construção de uma identidade social comum. (PAIXÃO; CARVANO, 2007, p. 17 -18).

Deste modo, a utilização do termo *negro* originado pelo agrupamento das categorias *parado* e *preto* pode ser justificada tanto por questões físicas e simbólicas quanto por semelhanças de ordem econômica. Além disso, embora

a categoria nunca tenha sido adotada pelo IBGE, segundo integrantes do movimento negro esse pode ser identificado como um sistema político, visto que a sociedade lida cotidianamente com a categorização binário, isto é branco/negro (estudos sobre classificação racial apontam que a categorização binária e a de *continuum* de cores atuam simultaneamente e são reconhecidas pela população brasileira, em acordo com TELLES¹³⁰, 2003). Conforme estudiosos/as o uso do termo negro também pode gerar sentimentos de orgulho e identificação.

(...) Embora tenha sido considerado altamente ofensivo no passado e ainda o é em algumas situações específicas, o termo negro atualmente se tornou um símbolo de identificação e orgulho étnico. (...). Ativistas do movimento negro sustentam que, diferentemente dos Estados Unidos, no Brasil, o uso popular e oficial de múltiplas categorias de cores e uma hierarquia não-oficial na qual os pardos são superiores aos negros, inibem a formação de uma identidade coletiva negra em torno da qual os afro-brasileiros podem se organizar contra as discriminações e a exclusão que sofrem (...). (TELLES, 2003, p. 110).

Para Rosemberg (1991), existem fatores escolares que não podem ser interpretados somente por ordem social e local, sendo preciso acrescentar a categoria raça. Dessa maneira a ausência de coleta e divulgação dos dados desagregados por raça/cor também pode contribuir para o silenciamento perante o racismo e as desigualdades, sejam elas de raça, classe ou gênero. Por isso, ao longo dessa sessão enfatizaremos algumas informações com intuito de mapear os perfis das crianças que frequentaram e que estiveram na lista de espera na rede municipal de Florianópolis/SC.

Segundo Paixão (2011), dentre todas as capitais do país Florianópolis/SC é a que conta com um percentual menor de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. De acordo com Censo do IBGE (2010), a população do município é composta por 421.240 pessoas, dentre essas aproximadamente 23.499 estão na faixa etária de 0 a 4 anos e 23.753 entre 5 a 9 anos, ambas representando em torno de 6% da população geral. Dentre os 85% dos/as habitantes que se autodeclararam brancos/as 6% estão na faixa etária de 0 a 4 anos e 5% de 0 a 5 anos. Dentre os/as 15% declarados/as negros/as, 6% estão com 0 a 4 anos e 7% entre 5 a 9 anos. Analisando um

¹³⁰ Edward Telles (2003).

recorte de raça/cor e idade, as informações das crianças são semelhantes às da população em geral, totalizando 84% de crianças autodeclaradas brancas e 16% negras.

Nesse contexto, cabe colocar que a idade mínima estipulada para autodeclaração nos censos é 15 anos. Portanto, as crianças são autodeclaradas por seus/suas responsáveis. Ainda não há um consenso sobre a autodeclaração das crianças, principalmente quando se refere aos bebês demanda que gera muitos debates, visto que, para que a criança pudesse se autodeclarar, seria necessário uma adequação dos termos que respeitasse as culturas infantis e não uma transposição de categorias e conceitos adultocêntricos.

Considerando a totalidade de matrículas em creches e pré-escolas, em instituições federais, estaduais, municipais e privadas, conforme cor/raça encontramos 11361 de crianças declaradas como brancas, 1859 negras (preta + parda) e 4047 não declaradas.

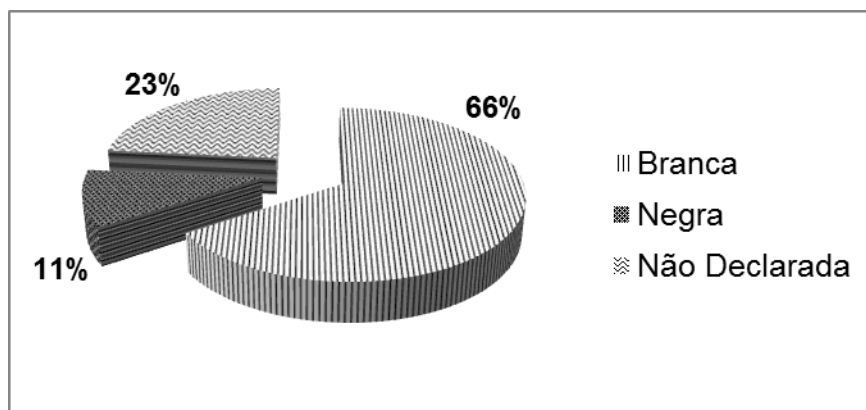


GRÁFICO 9 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO RAÇA (2011).
FONTE: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR 2011.

Diante desses números, chama atenção o alto índice de crianças não declaradas, sobretudo nas dependências particulares. Acreditamos que em muitos casos o quesito cor/raça não é abordado durante o preenchimento da ficha de matrícula por conta de receios em “ofender os sujeitos”. De acordo com os estudos de Telles (2003) sobre as entrevistas para coleta de dados do IBGE, em algumas situações:

(...) os entrevistadores às vezes respondem eles mesmos às perguntas por que supõem saber a resposta correta ou porque não se

sentem à vontade para perguntar sobre raça, ou apressam as entrevistas para oferecer respostas rápidas às perguntas que eles acham menos críticas. (...). Os entrevistadores do censo normalmente categorizam os entrevistados com base nas suas primeiras impressões. Sendo assim, partem estritamente da aparência física, uma vez que eles não têm conhecimento de outras características (e.g., ascendência, cultura). (...) No Brasil, isso significa evitar as categorias de não-brancos, especialmente a de preto, porque essas são frequentemente associadas a características negativas tais como pobreza, preguiça e violência. (TELLES, 2003, p. 113 -114).

Conforme estudos (SILVA, 2007; TRINIDAD, 2011), tal fato se repete no momento de preenchimento das fichas de inscrição e de matrícula na educação infantil. Contudo, esse processo de autodeclaração das crianças é permeado por contradições, pois em algumas localidades, o índice de declaração das crianças no IBGE alcança a totalidade, como por exemplo, em Florianópolis/SC, município em que todas as crianças foram autodeclaradas no Censo do IBGE (2010), porém esse índice não se manteve no que se refere às matrículas (GRÁFICO 9), somando cerca de 23% de crianças sem declaração. Este cenário nos remete a reflexões sobre quais fatores impulsionam os sujeitos a em algumas situações declararem e outras não. Diversas possibilidades podem ser apontadas, como o preparo dos/as entrevistadores/as, ausência da compreensão da importância dos dados, omissão perante a pergunta, entre outras.

Essas situações reafirmam as dificuldades de auto e heterodeclaração, bem como a complexidade das relações raciais na sociedade brasileira. Essas implicações são integrantes da *etiqueta das relações raciais*, nas quais:

(...) onde o preconceito é de marca, a etiqueta de relações inter-raciais põe ênfase no controle do comportamento de indivíduos do grupo discriminador, de modo a evitar a susceptibilização ou humilhação de indivíduos do grupo discriminado; (...). Assim, no Brasil, não é de bom tom “puxar o assunto da cor”, diante de uma pessoa preta ou parda. Evita-se a referência à cor, do mesmo modo como se evitaria a referência a qualquer outro assunto capaz de ferir a susceptibilidade do interlocutor – em geral, diz-se que “em casa de enforcado, não se fala em corda”. (NOGUEIRA, 2006, p. 298).

Ainda sobre o preenchimento dos referidos documentos, citamos a pesquisa de Dias (2011 a), a qual ao analisar a formação continuada voltada à educação das relações étnico-raciais da RME de Florianópolis/SC, no período de 1994 / 2010, constatou que as/os profissionais que são responsáveis por

auxiliar nesse preenchimento não costumam participar das formações. Estes/as profissionais participam em um número maior somente nas formações em serviço. Tal questão ressalta a importância das políticas de formação continuada abrangerem todos os sujeitos das unidades, bem como problematizarem demandas cotidianas.

Retomando a caracterização, ainda trabalhando com a totalidade de crianças, conforme a tabulação por sexo e raça/cor, constatamos que no ano de 2011 aproximadamente 48,93% das crianças matriculadas na educação infantil eram meninas e, dentre elas, 65,63% foram declaradas como brancas, 10,89% enquanto negras e 23,46% não foram declaradas. Os meninos somaram em torno de 51,04%, sendo 65,69% brancos, 10,98% negros e 23,32% não declarados. Sobre os amarelos e indígenas, no âmbito municipal, focalizando a creche e pré-escola os resultados são: duas meninas amarelas, seis meninas e doze meninos indígenas na rede municipal. Na rede privada são duas meninas e quatro meninos amarelos, quatro meninas e um menino declarado indígena.

Vale advertir sobre a fragilidade do mapeamento das crianças, visto que, embora compreendamos o silêncio, isto é, a ausência de declaração enquanto uma posição, devido ao alto índice de não declaração torna-se complexo caracterizar esse perfil. Porém, considerando os dados coletados, ao atrelar o recorte da população de 0 a 4 anos¹³¹ com as matrículas, desconsiderando os sem declaração e considerando, hipoteticamente, que todas as crianças e famílias têm desejo de frequentar a educação infantil, em torno de 53,14% das crianças autodeclaradas negras estariam na educação infantil, ou seja, 46,6% fora das unidades. Das crianças autodeclaradas brancas, aproximadamente 60,81% frequentaram a educação infantil e 39,19% não frequentaram. Considerando as devidas proporções e contextos, é possível depreender que existem mais crianças autodeclaradas negras fora das unidades de educação infantil do que crianças autodeclaradas brancas. Todavia, em face aos altos índices de sem declaração essa reflexão está sujeita a análises mais minuciosas.

¹³¹ Para essa situação consideramos apenas as crianças que estavam na faixa etária de 0 a 4 anos no ano de 2010, correspondente a 2011 – ano do levantamento das matrículas, estariam entre 1 e 5 anos.

Prosseguindo os mapeamentos, apresentamos que a maioria das matrículas da educação infantil está concentrada em âmbito municipal. Por ser nossa rede de análise, focalizaremos essas informações de maneira mais detalhada. No ano de 2011, 5.132 crianças frequentaram as creches municipais. Dentre essas: 3.928 eram brancas, 444 pardas, 259 pretas, 7 indígenas, 1 amarela e 493 não declaradas. (GRÁFICO 10):

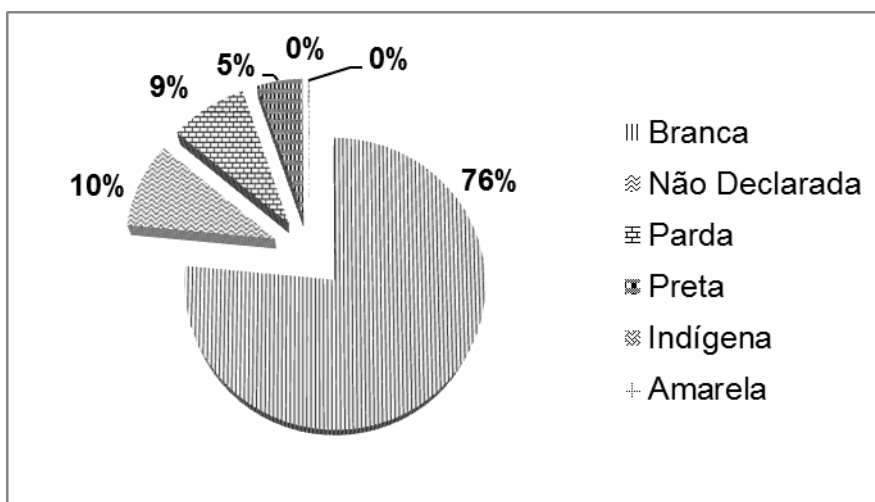


GRÁFICO 10 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA CRECHE, DEPENDÊNCIA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).
FONTE: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR 2011.

Sobre as crianças da pré-escola, podemos constatar novamente a tendência de altos índices de não declaradas e de crianças brancas.

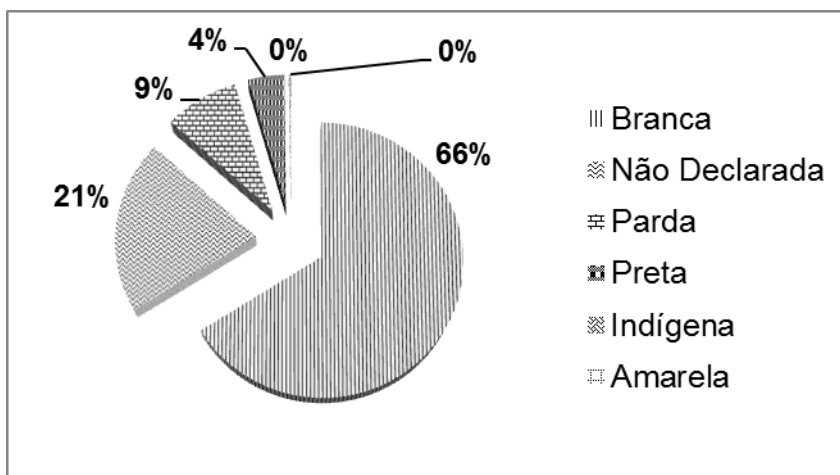


GRÁFICO 11 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA PRÉ-ESCOLA, DEPENDÊNCIA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).
FONTE: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR 2011.

Ao realizarmos um recorte de sexo e raça, considerando toda a educação infantil municipal (creche e pré-escola), podemos observar uma maior quantidade de meninos brancos, seguidos das meninas brancas. Diante

desse cenário, 5.106 eram meninas, dentre elas aproximadamente 72% foram declaradas brancas, 8% pardas, 5% pretas, 15% não foram declaradas e as indígenas e amarelas não chegaram a 1%. (GRÁFICO 12).

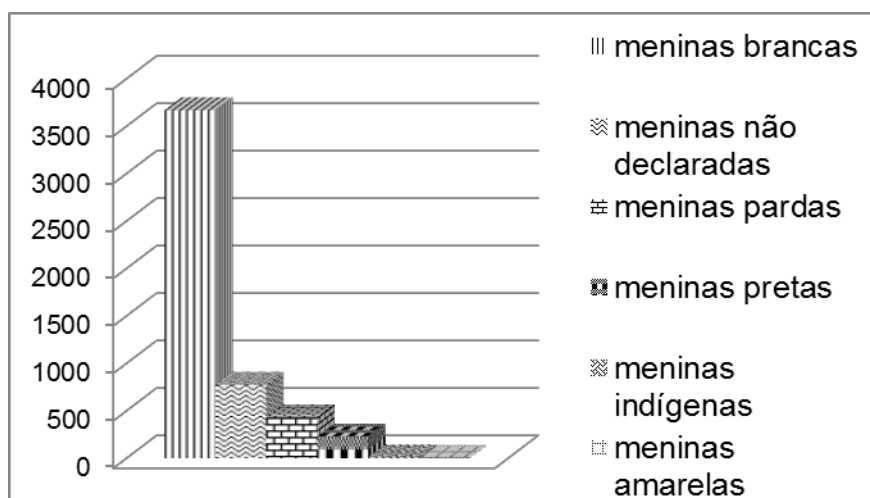


GRÁFICO 12 – QUANTIDADE DE MENINAS MATRICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DEPENDÊNCIA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).
FONTE: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR 2011.

Dentre os meninos, eles somaram 5.458 e foram declarados 71% brancos, 9% pardos, 5% pretos, 15% não declarados e os indígenas e amarelos não chegaram a 1%, conforme o GRÁFICO 13:

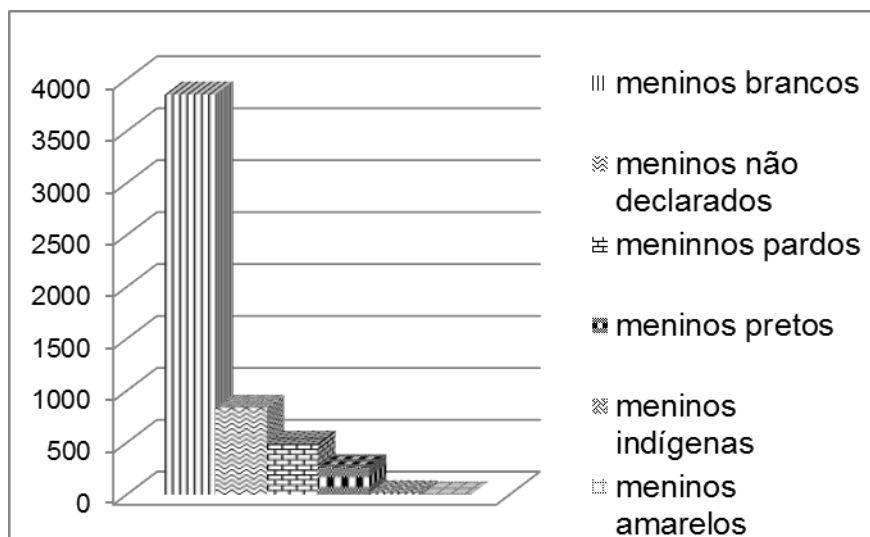


GRÁFICO 13 – QUANTIDADE DE MENINOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DEPENDÊNCIA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).
FONTE: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR 2011.

Objetivando complementar o mapeamento das crianças que frequentaram as instituições de educação infantil no ano de 2011, exibiremos os dados da rede privada, a qual atendeu 6.452 crianças, dentre creche e pré-

escola. Nessa dependência as crianças da creche foram declaradas dessa maneira (GRÁFICO 14):

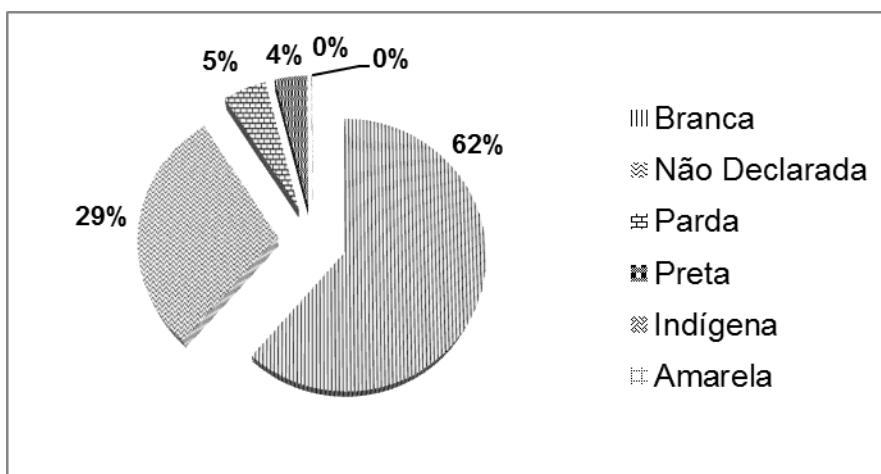


GRÁFICO 14 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA CRECHE, DEPENDÊNCIA PRIVADA, FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).
FONTE: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR 2011.

A respeito da pré-escola, constatamos um índice mais elevado do que nas outras redes no que se refere a não declaração, sendo que a quantidade chegou a 42%, estando próxima aos/as declarados/as brancos/as que reuniram 53%. No ano de 2011 os ambientes privados de pré-escola contaram com:

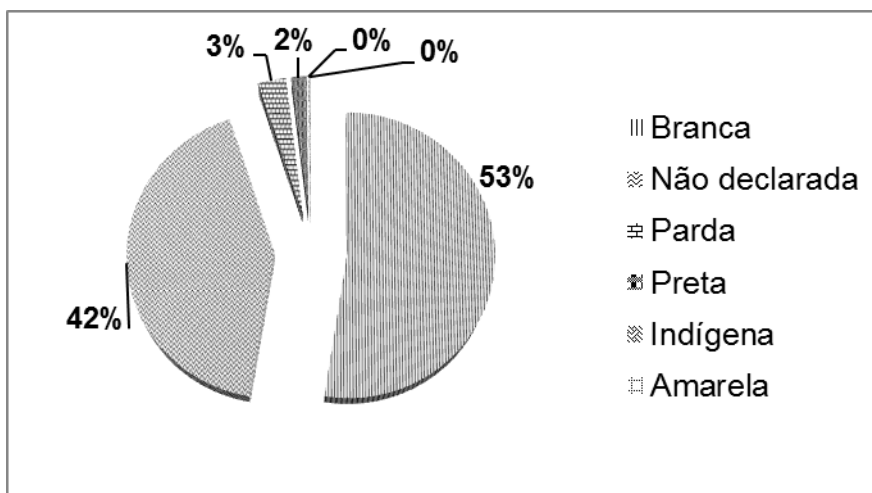


GRÁFICO 15 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA PRÉ-ESCOLA, DEPENDÊNCIA PRIVADA, FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).
FONTE: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR 2011.

Como mencionamos anteriormente, um dos grandes problemas enfrentados pelas redes públicas de educação infantil está relacionado à escassez de vagas, sobretudo para as creches, as quais conforme estudos não recebem tantos investimentos financeiros quanto à pré-escola e outras etapas

da educação básica. Tal situação fez com que buscássemos conhecer o perfil segundo raça/cor das crianças da lista de espera. Para isso, nos baseamos nos dados demonstrados por Nazário (2011), após realizar análise sócio-demográfica sobre a lista de espera da rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC. No que se refere à raça/cor, o autor exibe somente os dados da creche, segmento que traz maiores dificuldades de oferta de vagas. Nessa lista as crianças estão distribuídas de acordo com o GRÁFICO 16:

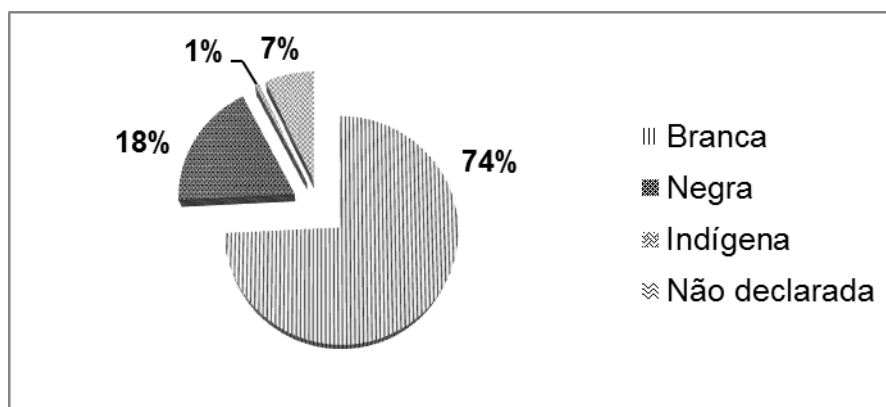


GRÁFICO 16 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS NA LISTA DE ESPERA PARA CRECHE, DEPENDÊNCIA MUNICIPAL, FLORIANÓPOLIS, SEGUNDO COR/RAÇA (2011).

FONTE: Adaptado de NAZÁRIO, João Dimas (2011, p. 122).

Conforme Nazário (2011), no ano de 2011 a lista de espera para creche contava com 314 crianças, sendo 74% brancas, 18% negras, 1% indígena e 7% não declarada. Com essas informações, podemos inferir que as famílias e/ou responsáveis, bem como as funcionárias das creches apresentam menos dificuldades no preenchimento do quesito raça/cor quando estão pleiteando a vaga do que quando já a conseguem.

Ao analisarmos os dados de maneira superficial poderíamos chegar à conclusão de que a questão racial não é algo a ser considerado nas problematizações sobre a lista de espera, todavia cabe lembrar que o alto índice de crianças brancas nessa lista também se deve ao elevado percentual de população autodeclarada branca no município, totalizando cerca de 84,55%, sendo a negra em torno de 14,69%. Por isso, mencionamos as informações sobre matrícula e lista de espera conforme TABELA 2:

TABELA 2 - COMPARAÇÃO ENTRE OS DADOS DE MATRÍCULA E LISTA DE ESPERA, PARA CRECHE, DEPENDÊNCIA MUNICIPAL, FLORIANÓPOLIS, 2011, SEGUNDO RAÇA.

SITUAÇÃO RAÇA	MATRICULADOS/AS		LISTA DE ESPERA	
	QUANTIDADE	(%)	QUANTIDADE	(%)
BRANCA	3928	76%	233	74%
NEGRA	703	14%	57	18%
INDÍGENA	7	0,13%	2	1%
NÃO DECLARADA	493	10%	22	7%
TOTAL	5131		314	

FONTE: Adaptado de MEC/INEP/CENSO ESCOLAR 2011, com aportes de NAZÁRIO, João Dimas (2011, p. 122).

Considerando as devidas proporções, ao compararmos o percentual de crianças negras que frequentaram as creches no ano de 2011, com o de crianças na lista de espera, constataremos que a porcentagem da lista, isto é, 18% supera a de matrículas que soma 14%. Novamente, advertimos sobre a fragilidade dos dados devido à alta taxa de não declaração.

Outra hipótese apresentada por Silva (2007), afirmava que a baixa quantidade de crianças negras também poderia ser explicada por conta da falta de documentação das famílias negras contribuindo para que muitas crianças nem conseguissem concorrer às vagas. No entanto, conforme exposto no capítulo II, a partir do ano de 2007, a portaria de acesso foi modificada excluindo a necessidade de a criança apresentar documentação para efetuar sua matrícula, porém o critério para concessão da vaga fixou-se na menor renda per capita. De acordo com a gestora Lélia, essa nova política vem interferindo de forma direta na inclusão das crianças nas Creches e NEI's, pois no ato da matrícula não são exigidos nenhum documento. Portanto,

(...) Esse jeito de fazer a seleção, ela na verdade foi muito importante do ponto de vista da inclusão que foi não exigir documentação, a família não precisa estar trabalhando para conseguir a vaga, ou seja, quem trabalha não tem prioridade para conseguir a vaga, como já foi em outros anos passados. Se a família tem um trabalho informal ela faz uma declaração de sua renda. Quando ela não tem um trabalho, a gente pergunta você vive do quê? Da bolsa família, sua irmã te dá uma cesta básica? Então a gente coloca isso como elemento da renda. Na tentativa de incluir mesmo essas crianças. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Diante dessas informações, torna-se possível refletir sobre a relevância da ampliação de debates e problematizações referentes ao preenchimento do quesito raça/cor, visto que esses dados auxiliam no mapeamento, assim como na promoção de políticas que favoreçam a inclusão de todas as crianças.

Essa questão da declaração de raça/cor causa polêmicas na rede, principalmente por parte de quem realiza as entrevistas com as famílias, isto é, as diretoras e/ou auxiliares de ensino. A grande discussão se refere à auto e heteroclassificação, pois em alguns casos há divergências com relação à categoria escolhida, fato que leva à omissão de respostas. Nesse sentido, sublinhamos que a resistência ao preenchimento surge na maioria dos casos por parte das instituições, pois de acordo com as informações dispostas por Lélia, há um entendimento por parte da Diretoria de Educação Infantil sobre a relevância de conhecer esses dados que:

(...) Na sua grande maioria não é preenchida, isso é uma discussão que a gente tem sempre com os diretores. Os diretores não perguntam na hora da inscrição. Acham que é constrangimento. E aí, as perguntas dos diretores, inclusive, já fizemos várias discussões, trazendo pessoas para ajudar os diretores a entender isso: “Mas como é que pode, ela vem aqui e diz que a sua filha é negra e eu acho que a criança não é negra ou ao contrário, ela diz que a criança é branca e eu acho que a criança não é branca”. Eu digo: “Quem tem que achar é a pessoa, não é tu quem tem que achar, quem tem que achar é ela”. Isso ainda é, apesar de estar lá como algo importante, a gente tem que todo ano trabalhar e ainda não é preenchido. (...). (Lélia - entrevista concedida em 27/03/2012).

Como podemos perceber as relações que permeiam os ambientes educacionais não são descoladas das relações que acontecem fora dos muros das unidades educativas, isto é, as mesmas implicações de silenciamentos e complexidades das relações raciais apontadas nas diversas relações cotidianas também são “reproduzidas” em âmbito escolar.

A respeito do preenchimento de documentos, algumas soluções vêm sendo pensadas pela Diretoria de Educação Infantil, pois há intenção de que futuramente as matrículas da educação infantil sejam realizadas *online* sendo a pergunta raça/cor requisito para avançar na matrícula. Após a concretização desse sistema, as chances de conhecermos de fato o perfil das crianças serão ampliadas, porém não solucionadas. Conforme vimos debatendo durante o trabalho o *Racismo à Brasileira* (TELLES, 2003), propagado pelo mito da democracia racial, ainda permeia o imaginário brasileiro de tal forma que tanto a denúncia quanto o silenciamento podem ser identificados como preconceito, discriminação e/ou racismo (etiqueta das relações raciais – NOGUEIRA, 2006; SILVA, 2005). A nosso ver, a demonstração de preocupação da SME com

relação aos preenchimentos é um avanço, porém para além da informatização torna-se primordial a promoção de debates e problematizações que busquem explicitar a complexidade dessas relações.

Como observamos, de acordo com as informações coletadas durante a pesquisa, a gestão educacional da primeira etapa da educação básica de Florianópolis/SC expõe estar ciente da relevância da promoção de políticas que contemplem todas as crianças independentemente de raça, sexo, religião ou classe. Tais fatos nos impulsionam a buscar conhecer quais mecanismos são desenvolvidos para que essa concepção seja concretizada. A seguir, apresentaremos um apanhado das ações que no período de 2009 / 2011 vêm buscando contemplar a diversidade das crianças que frequentam a rede pública municipal de educação infantil de Florianópolis/SC.

Conforme colocamos anteriormente, as ações voltadas para a diversidade étnico-racial na educação infantil de Florianópolis/SC tiveram início no ano de 2007 sendo intensificadas em 2009. Entre os anos de 2007 / 2009 aconteceram Seminários anuais de formação, formação continuada direcionada aos/as professores, auxiliares de sala e diretores/as e início da compra de obras de literatura infantil.

Optamos pelo recorte 2009 - 2011 com intuito de compreender as ações realizadas durante uma gestão, bem como pelo fato de que no ano de 2009 foi realizada uma pesquisa da UNESCO, intitulada "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10639/03" e, conforme os/as pesquisadores/as diante da referida pesquisa, a Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis/SC, alegou não poder contribuir com o estudo, por conta de o trabalho estar em fase inicial¹³².

4.2 A formação continuada

Para iniciar, salientamos que, conforme a gestora Lélia, a rede pública de educação do município de Florianópolis/SC mantém uma tradição no desenvolvimento de cursos de formação continuada, inclusive com recursos

¹³² Ao realizar as entrevistas retomamos esse assunto, porém ambas entrevistadas não indicaram essa questão como o motivo principal, visto que as mesmas alegaram que realmente o trabalho era inicial, porém teve continuidade a partir de uma demanda para a Secretaria. Além disso, elas afirmaram desconhecer a pesquisa e quem a respondeu.

próprios e volumosos destinados a isso. Esse investimento torna-se relevante visto que:

Para que a educação infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (FREIRE¹³³, 1999, p. 78).

Nesse sentido, a formação dos/as professores/as atrelada às condições de trabalho que lhes são ofertadas configura-se como fator decisivo para a garantia da qualidade na educação das crianças de zero a seis anos.

Analizando a formação disponibilizada no município de Florianópolis/SC, conhecemos que a mesma ocorre na modalidade formação em serviço, isto é durante as reuniões pedagógicas, uma vez por mês na própria instituição. Neste dia, a unidade não realiza atendimento às crianças e durante um período é desenvolvida a formação ofertada pela Diretoria de Educação Infantil e o outro período é destinado às discussões internas. Além disso, ocorrem formações gerais, por meio de seminários, palestras e cursos. Com relação aos horários, a formação se dá tanto no período noturno ou inverso, quanto no de trabalho. Quando disponibilizada no horário de trabalho, com exceção das reuniões pedagógicas que incluem toda a instituição, a formação se concretiza através de representatividade.

Segundo a opinião de Lélia a formação realizada nas unidades com o coletivo de profissionais vem gerando mais impactos e resultados do que as que envolvem apenas um representante de cada instituição, pois:

(...) na instituição educativa, a gente envolve não só os professores mas, também, os auxiliares de sala, os diretores, supervisores, auxiliares de apoio, merendeira, os profissionais e o pessoal da limpeza. Todo esse grupo é convidado a participar e eles participam, porque eles gostam. É ilusório dizer que atingimos 100% dos profissionais. Têm profissionais que ainda se retiram da formação, ainda tem essa atitude e não é só dessa formação, de qualquer formação. Mas a nossa orientação é essa, agrupar todas as pessoas,

¹³³ Adriani Pinheiro Freire (1999).

incluir todas as pessoas da unidade de educação e faz bastante diferença. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Em face desse depoimento, sublinhamos uma das lacunas sobre a formação da rede assinaladas na pesquisa de Dias (2011 a). Esta retrata que uma das configurações a serem repensadas está relacionada à organização de formações centralizadas ou descentralizadas, sendo que estas seriam mais adequadas por abrangerem toda unidade. Portanto, seguindo os relatos de Lélia, na educação infantil esse aspecto vem sendo considerado, visto que a maioria das formações é em serviço. Nesse sentido,

Discutir a formação continuada na instituição educativa implica considerá-la um espaço privilegiado para a reflexão, para a construção dos saberes dos professores e sua relação com a prática pedagógica. (ZAPELINI¹³⁴, 2009, p. 170).

Uma das vantagens de trabalhar na própria unidade é que as problematizações podem ser debatidas e compreendidas por todo grupo. Do ponto de vista das ações e políticas de promoção da igualdade racial, essa estratégia é muito interessante visto que a quebra dos silenciamentos e das práticas racistas precisa ser superada por todo o coletivo institucional, pois caso contrário, as atuações tornam-se fragilizadas, ou seja, para as crianças e adultos é muito complexo quando um/a profissional busca desconstruir e outro/a reforça os estigmas e estereótipos.

De acordo com Silva (2010 a), o uso do recurso de professores/as multiplicadores/as levanta algumas implicações, principalmente a respeito das dificuldades de socialização das discussões, problematizações e materiais dispostos durante o curso para os/as demais integrantes das unidades. Por isso, a relevância da inclusão de todos os sujeitos nos ambientes de formação.

Em pesquisa sobre a formação continuada na educação infantil ofertada pela rede municipal de Florianópolis/SC, em especial em uma creche, Zapelini (2009), também constatou a importância da formação em serviço que propiciou a diversificação das temáticas abordadas, além de maior aproximação com os

¹³⁴ Cristiane Antunes Espíndola Zapelini (2009).

acontecimentos vivenciados na própria unidade, tornando assim os assuntos debatidos mais próximos das necessidades cotidianas.

Retomando a caracterização da oferta de formação, sinalizamos que no ano de 2009 foram propostos pela Diretoria de Educação Infantil em torno de 66 momentos de discussão e trocas de experiências¹³⁵. Entre esses, as seguintes áreas/temáticas estiveram em foco: educação física, matemática, planejamento, avaliação, registro, corpo, contação de histórias, parceria creche e família, desenvolvimento, organização de espaços e tempos, supervisão na educação infantil, vivências cotidianas, diversidade étnico-racial, educação inclusiva, projeto político pedagógico, entre outros aspectos¹³⁶.

Através desses dados podemos observar tanto a oferta de formação específica quanto a de temas mais abrangentes, questão que reforça a preocupação com as peculiaridades que abrangem a primeira etapa da educação básica. Nesse ano de 2009, encontramos duas formações que abordaram de maneira direta a diversidade, são elas: Gestão e Diversidade: Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil e V Seminário de Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Diante do universo de formações ofertadas somente duas (cerca de 3%) focam a diversidade étnico-racial e essa é uma quantidade pequena. Cenário que vem ao encontro dos resultados de pesquisas (DIAS a, 2011; SILVA, 2010 a) que apontam que embora existam ações que busquem contemplar a temática, essas são proporcionalmente pequenas considerando a gama total de formações e demais atuações que são promovidas pelas Secretarias de Educação.

Todavia, podemos assinalar que conforme a análise dos conteúdos das formações, as discussões sobre a temática procuram ser problematizadas em meio a todos os debates que envolvem a educação infantil, portanto em outras formações essas questões também foram contempladas. Dessa maneira, como explica a gestora Lélia, a diversidade étnico-racial não é um tema à parte e é inserida em todos os debates:

¹³⁵ Esses dados foram coletados na Gerência de Formação Permanente da Prefeitura Municipal de Florianópolis – Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Administração Escolar – Coordenadoria de Eventos, no primeiro semestre do ano de 2012. O material faz parte do Relatório de Certificados Arquivados.

¹³⁶ APÊNDICE VI.

(...) quando a gente discute em uma formação que não é específica, quando a gente está discutindo as orientações curriculares para a educação infantil que foi um trabalho bem forte e intensivo, esse ano ainda continua, essa temática está presente também e é para todos os profissionais. Ela entra como uma temática e faz parte, quando discute a brincadeira, essa questão está dentro da brincadeira. A gente tem procurado ir nessa direção de não trabalhar a coisa separadamente. Mas bom, se discute a brincadeira, discute a brincadeira com todos esses elementos, inclusive o elemento da diversidade, quando a gente discute o meio ambiente, relações sociais. É claro que quando tu discute as relações sociais está mais presente, talvez está mais visível, mais marcado, mas ela está presente nas outras discussões. Isso tem sido a dinâmica dos últimos três anos. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Seguindo essa dinâmica, o ano de 2010 contou com 47 formações¹³⁷, as quais também debateram questões a respeito do registro, ações pedagógicas, contação de histórias, Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, práticas pedagógicas, desenvolvimento, projeto político pedagógico, educação das relações étnico-raciais, orientação para a prática educativa na educação infantil, educação inclusiva, planejamento, avaliação, entre outros.

Em comparação com o ano anterior encontramos um aumento significativo na realização de formações que trazem no título a temática diversidade étnico-racial, constatando-se um avanço visto que, fora as formações que trabalham de maneira específica, ainda, existiram alguns espaços nos quais, a partir de um tema mais geral, inseriu-se a diversidade étnico-racial. Entre as específicas encontramos: Diversidade Cultural e Étnico-Racial; Educação das Relações Étnico-Raciais; Refletindo a Diversidade: Educação das Relações Étnico-Raciais; Reflexão da Prática: Relações Étnico-Raciais, Contação de Histórias e Relações Interpessoais; Relações Étnico-Raciais; Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil e VI Seminário Municipal de Diversidade Étnico-Racial. Esse aumento pode ser ilustrado a partir da fala de Antonieta, ao expor que:

A primeira vez que eu fazia a formação foi de 1 hora, era uma conversa de sensibilização, nunca gostei de chamar assim, mas era assim de 1 hora. Daí depois passou pra 2 horas, e depois passou para 3 e um pouco, hoje eu não faço, não adianta me chamar para menos de 4 horas. E ainda digo assim, muito pouco 4 horas. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

¹³⁷ APÊNDICE VII

Acreditamos que a ampliação da oferta de formações, bem como do período de duração das mesmas também pode estar relacionada com algumas modificações propostas nos documentos nacionais direcionados à EREER e à educação infantil, isto é, a partir do ano de 2009 os materiais começam a apontar as questões de forma mais direta e detalhada e, além disso, o Plano Municipal de Educação (2009), também elencou demandas a serem desenvolvidas na primeira etapa da educação básica. Somada a isso destacamos a possibilidade de sedimentação do trabalho na rede, continuidades e permanência da responsável.

Por fim, no ano de 2011, de acordo com o depoimento de Lélia, a formação dedicou-se às problematizações referentes ao documento preliminar Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis/SC¹³⁸, totalizando 109 momentos¹³⁹. Diante dessas informações constatamos um número alto de formações em serviço, principalmente sobre a discussão direta do referido material. Estudiosos/as (MARIN, 1995; NASCIMENTO, 1998)¹⁴⁰ sobre a promoção de formação continuada sublinham que um dos pontos positivos das formações em serviço é que a mesma permite reflexões das práticas cotidianas, colocando em pauta os encaminhamentos e limites da própria unidade. Portanto:

Isso significa dar voz aos profissionais que atuam diretamente no espaço educacional e que sofrem as determinações do contexto social, político e econômico que delinea as ações educativas; significa, portanto, oportunizar uma formação mais profunda e politizada que garantirá paulatinamente uma ação pedagógica mais elaborada. (SAITO¹⁴¹, 2011, p. 14817).

No que se refere à formação sobre diversidade étnico-racial no ano de 2011, houve três formações específicas da temática, intituladas: Educação das Relações Étnico-Raciais com carga horária de 12h (22 de agosto a 21 de

¹³⁸ Cabe lembrar que conforme detalhamos no Capítulo III as Orientações Curriculares para Educação Infantil de Florianópolis/SC (2012) traz em seu texto aspectos que buscam contemplar a diversidade étnico-racial, principalmente no item Relações Sociais e Culturais.

¹³⁹ APÊNDICE VIII

¹⁴⁰ Alda Junqueira Marin (1995); Maria das Graças Nascimento (1998).

¹⁴¹ Heloisa Toshie Irie Saito (2011).

novembro); Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil com carga horária de 16h (25 de outubro a 29 de novembro) e VII Seminário Municipal de Diversidade Étnico-Racial com carga horária de 12h (16 e 17 de novembro). A seguir apresentamos o detalhamento das formações específicas além das formações¹⁴² que não se dedicaram especificamente à temática, mas também a debateram.

4.2.1 Reflexões sobre as formações que abordaram a temática

Reiterando os argumentos trazidos até o momento sobre a relevância das ações que contemplam a promoção da igualdade racial e a educação das relações étnico-raciais não serem compreendidas como a execução de trabalhos isolados e sim através de políticas públicas educacionais, exibimos as formações continuadas que trouxeram nos seus conteúdos questões sobre essas temáticas¹⁴³.

A oferta desses momentos faz parte das principais ações a serem desenvolvidas pela educação infantil elencadas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Ações principais para a Educação Infantil: (...); b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-Brasileira e Indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais; (...). (BRASIL, MEC, 2009 c, p. 48).

Seguindo esses pressupostos, segundo as entrevistadas, os espaços de troca de aprendizagem propostos pela rede pública de educação infantil, que problematizam questões voltadas para a promoção da igualdade racial, são organizados e executados pela Comissão de Políticas Afirmativas, sobretudo pela representante da educação infantil, a qual, conforme expomos

¹⁴² Lembramos que nossa pesquisa se restringiu a analisar de maneira detalhada somente as formações oferecidas para as Creches e NEI's não sendo contemplados a rede conveniada, nem os NEI's Vinculados.

¹⁴³ Essas informações foram coletadas a partir da análise dos conteúdos de todas as formações ofertadas entre os anos de 2009 / 2011 para a educação infantil. Por meio dessas análises constatamos uma tendência de formações que abordam a temática, porém não trazem em seus títulos a diversidade étnico-racial.

anteriormente, em nosso trabalho estamos chamando de Antonieta. Ela realiza trabalhos com as professoras, auxiliares de sala e de ensino, diretoras e supervisoras, enfim busca atender todas as profissionais das Creches e NEI's que vivenciam o cotidiano das crianças.

De acordo com as informações expostas, uma das maneiras em que a formação continuada é ofertada é através das reuniões pedagógicas, ou seja, a formação em serviço. Assim sendo, as unidades que demonstram interesse em abordar a temática solicitam a participação da assessora Antonieta para debater questões relacionadas à diversidade étnico-racial e promoção da igualdade. Porém, de acordo com a mesma, as outras assessoras da Diretoria de Educação Infantil que acompanham as diferentes unidades também são provocadas a colocar a discussão em pauta.

Essa estratégia de atuação é suscetível a reflexões visto que, considerando a complexidade das relações raciais brasileiras, somente as unidades que já se atentaram a essas questões estão sendo contempladas de maneira específica; as outras unidades que podem estar imersas ao mito da democracia racial confiando na não existência dessas relações, estão sujeitas a permanecerem silenciadas.

Sobre as Creches e NEI's atendidos, diante de um universo de 73 instituições de educação infantil, a assessora Antonieta foi solicitada em 24 unidades, são elas:

UNIDADE	CARGA HORÁRIA (Continua)
Creche Ana Spyrius Dimatos	4h
Creche APAM Morro das Pedras	4h
Creche Bem-Te-Vi	4h
Creche Chico Mendes	4h
Creche Doralice Teodora Bastos	4h
Creche Irmã Scheilla	4h
Creche Irmão Celso	4h
Creche Jardim Atlântico	4h
Creche Machado de Assis	4h
Creche Marcelino Barcelos Dutra	4h
Creche Monteiro Lobato	4h
Creche Nossa Senhora de Lurdes	4h
Creche Professora Maria Barreiros	4h
Creche Professor Paulo Michels	4h
Creche Vicentina Maria da Costa Laurindo	4h
Creche Waldemar da Silva Filho	6h
NEI Caieira	4h
NEI Campeche	10h
NEI Coqueiros	4h
NEI Costeira	4h
NEI Maria Salomé	4h
NEI Raul F. Lisboa	4h

UNIDADE	CARGA HORÁRIA (Conclusão)
Nei Zilda Arns - Creche Monteiro Lobato*	20h
NEI. Ingleses	4h

QUADRO 8 - UNIDADES QUE PARTICIPARAM DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOBRE ERER (2009 - 2011).

FONTE: FLORIANÓPOLIS, SME, 2012.

* Formação conjunta (20h envolvendo 12 profissionais).

Embora não seja nosso foco, conhecemos que a assessora Antonieta também realizou formações nas Creches conveniadas. Essas ocorreram no ano de 2011, com carga horária de 4h, envolvendo 40 profissionais.

Seguindo as declarações da mesma, as formações propostas por ela a cada dia são mais enriquecedoras, tanto no sentido de ampliação dos materiais e informações abordadas, quanto no processo de reflexão por parte das profissionais. Sobre a organização dos conteúdos:

(...) primeiro a gente fala da questão histórica, depois a gente fala da legal e digo que leis fizeram a gente pensar do jeito que a gente pensa e aí trago logo em seguida, a formação é toda um desconstruir e construir. Em seguida eu trago as leis que positivam a descendência africana e aí parto para o fazer pedagógico. Diante de tudo isso, o que se faz na educação infantil? O que se ensina? História da África na educação infantil ou se ensina de que jeito? Como que é a minha atuação e aí que eu digo que exige uma mudança de postura. Daí o professor começa a se dar conta de que se ele penteia o cabelo de uma criança e não penteia de uma criança afro, ele não está fazendo essa observação, ele não está fazendo essa inclusão. E aí é muito legal, porque as pessoas que se colocam resistentes, e aí elas começam a se ver, mas na educação infantil, meus alunos são todos iguais e aí quando tu diz, **não são todos iguais, existem várias questões diferentes e a maravilha de ter uma beleza que exista a diferença, mas como que a gente vai lidar com essa diferença, onde está a diferença no meu grupo de educação infantil.** Aí aparecem muitas falas de todos os lados também de desconstrução e desconstruções que acontecem ali na hora no próprio falar da pessoa. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012, grifos nossos).

Corroborando com outras pesquisas (DIAS, 2007; ROCHA, 2008; SARAIVA, 2009; SILVA, 2010 a) a promoção de formação continuada costuma surtir impactos positivos para os/as professores/as, seja através de subsídios para execução de trabalhos consistentes e comprometidos, seja na percepção das relações das crianças e seus pares fato que reafirma a importância da inserção da diversidade étnico-racial na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação.

Através da fala da assessora Antonieta podemos observar a presença marcante da questão das diferenças. O conceito vem sendo utilizado de forma

relacionada com o multiculturalismo (GONÇALVES e SILVA, 2004) e em pesquisas sobre relações raciais, retratando a importância do reconhecimento dessas diferenças enquanto algo afirmativo. Tal perspectiva pode auxiliar no processo de ampliação dos padrões e referenciais, bem como realçar as particularidades de cada sujeito.

Além disso, no depoimento da assessora verificamos preocupações tanto com a desconstrução de aspectos históricos que desvalorizam o negro e sua cultura, quanto com o fazer pedagógico, isto é, que caminhos seguir, o que produzir com as crianças, questão essencial, a nosso ver, pois estudos (DIAS, 2007; SARAIVA, 2009) alegam que as maiores dificuldades encontradas para a concretização de trabalhos com as crianças pequenas estão relacionadas à falta de conhecimentos sobre as especificidades que abrangem a diversidade étnico-racial, bem como a continuidade das ações.

As diretoras das instituições participantes da presente pesquisa também colocaram que essa demanda é um dos complicadores para a concretização dessas políticas, ou seja, em algumas unidades educativas um dos fatores que influenciam de maneira direta a efetivação das ações é a ausência de formação, isto é, a falta de conhecimentos sobre as temáticas. A respeito da participação em formações continuadas apenas duas instituições alegaram não ter desfrutado desses momentos. Uma delas declarou que um dos motivos da não adesão deu-se por conta dessas formações terem sido ofertadas no período noturno. Diante desse ponto conseguimos observar certa contradição com o apresentado pela Diretoria de Educação Infantil, visto que uma das dinâmicas utilizadas para “solucionar” esses problemas é a promoção de formações em serviço.

A partir dessas informações percebemos que embora tenha ocorrido um aumento na oferta de formações, bem como modificações na concepção dessas ofertas, a promoção de formação é apontada como um dos impeditivos para a execução dos trabalhos. Sendo assim, a participação nesses momentos apresenta-se enquanto um diferencial. Enfatizando os casos trazidos pelas profissionais da educação infantil que participaram desses espaços, Antonieta assinala uma modificação na compreensão de questões relativas ao racismo e ao preconceito, pois inicialmente os fatos apontados costumavam ser de ordem

familiar e atualmente as questões ocorridas nos ambientes educativos também estão sendo mencionadas.

Até por conta de que quem vinha antes para as formações de quem vem agora, das pessoas que já estão voltando do setor para também dar conta dos retornos e das falas, do que vem acontecendo. O que se ouvia há três anos atrás, hoje já se ouve outras coisas. Nessas assim, as primeiras formações que a gente fazia todas as questões que apareciam eram familiar, eram de preconceitos da própria família e a escola a parte. (...) era de alguém que casou com alguém e sofreu preconceito, era familiar. Hoje já começam a aparecer as questões de sala mesmo, e muitas até de se darem conta de encaminhamentos raciais, (...). (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Embora tenham ocorrido avanços com relação à quebra dos silenciamentos, a assessora Antonieta contou que durante as formações também são vivenciados alguns momentos de tensão e resistência em relação à legitimidade da temática e para isso algumas explicações e estratégias impactantes são utilizadas:

E a minha formação, tem uma hora que ela é bem... Inclusive, hoje eu pergunto se tem grávida pra sair da sala, porque eu começo com um que todo mundo pode acessar está na internet, que é aquele do navio negreiro, poema do navio negreiro de Castro Alves com as imagens do Amistad, então é muito forte, é muito forte pra aguentar aquilo, ali tu já tem metade da sala chorando e ali também depois tu tem que reconstruir aquilo, porque aquilo é meio que se desnudar, não dá pra compactuar com isso. Só que essa é a nossa história e também não dá pra negar e não é fazendo de conta que ela não aconteceu que eu não vou compactuar, pelo contrário. Então eu preciso conhecer, preciso me posicionar: Não, eu não quero isso e nisso eu acredito. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Ainda sobre as resistências e enfrentamentos a gestora Lélia retrata que:

(...) acho que as pessoas que ficaram à frente dessas formações tiveram bastantes enfrentamentos muito duros e ainda têm enfrentamentos duros. A gente conseguiu ir trabalhando com isso no sentido de fortalecer os formadores e de trazer pessoas fora da rede para fortalecer. Pessoas que participaram dos movimentos da cidade, pessoas da universidade que também vêm imbuída de um saber que as pessoas mesmo que discordem acabam respeitando e o enfrentamento fica mais leve e aí começa a olhar para coisa diferente, mas sim ainda há resistências, ainda há. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Acreditamos que essas tensões e resistências são influenciadas pela *etiqueta das relações raciais*, nas quais a partir de um discurso universalista o silêncio perante as diferenças é a estratégia mais adotada. Através dos depoimentos das entrevistadas podemos afirmar que o trabalho com questões que envolvem relações raciais em alguns momentos e sentidos pode ser um tanto quanto conflituoso e/ou doloroso, visto que as pessoas são levadas a refletir sobre as suas próprias condições de discriminadas e/ou discriminadoras. Gomes (2003) afirma que: “quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais (p. 171)”. Portanto, embora reconheçamos a complexidade desses processos, estes podem ser trabalhados durante as formações, com intuito de ampliar os horizontes dos/as docentes que vivenciam o cotidiano das crianças, trazendo elementos que contribuam nas “resoluções” desses problemas.

Dando continuidade às análises das formações disponibilizadas, salientamos as que trabalharam pontos sobre diversidade, mas não traziam em seu título o assunto, veja QUADRO 9.

CURSO	ANO (Continua)
Construindo Saberes: A Educação Infantil em Debate	2009
Fazer Ver Dizer Dando - Supervisão na Educação Infantil – Região Sul	2009
Formação Continuada uma necessidade Constante	2009
Formação em Serviço para os Profissionais da Creche	2009
Refletindo a Práxis Cotidiana	2009
Refletindo as Práticas na Educação Infantil	2009
Refletindo sobre as Ações Educativo-Pedagógicas da Creche	2009
As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil	2010
Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico: da Reflexão à Ação	2010
Construindo Possibilidades Inovadoras na Educação Infantil	2010
Creche como Espaço de Formação Continuada	2010
Creche Monteiro Lobato: um Espaço de Formação	2010
Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil a Creche Bem-Te-Vi em Foco	2010
Educação Física na Educação Infantil: Temas em Debate II	2010
Formação Uma Busca Constante	2010
Fórum de Formação Continuada do NEI Santo Antônio de Pádua	2010
Orientação para a Prática Educativa na Educação Infantil	2010
Reconstruindo e Efetivando o Projeto Pedagógico da Creche	2010
Refletindo as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil	2010
Refletindo nosso Cotidiano 2010	2010
Refletindo o Trabalho Pedagógico – Uma Possibilidade para Novos Fazeres na Educação Infantil	2010

CURSO	ANO (Conclusão)
Refletindo sobre as Ações Educativo-Pedagógicas da Creche	2010
Repensando nossa Prática Pedagógica	2010
A Pluralidade de Ideias: Tecendo Caminhos e Possibilidades no Fazer Pedagógico – Grupo 04	2011
A Pluralidade de Ideias: Tecendo Caminhos e Possibilidades no Fazer Pedagógico – Grupo 03	2011
A Pluralidade de Ideias: Tecendo Caminhos e Possibilidades no Fazer Pedagógico – Grupo 02	2011
A Pluralidade de Ideias: Tecendo Caminhos e Possibilidades no Fazer Pedagógico – Grupo 06	2011
A Pluralidade de Ideias: Tecendo Caminhos e Possibilidades no Fazer Pedagógico – Grupo 05	2011
A Reflexão Pedagógica e seus Desdobramentos para Ressignificar a Prática Educativa	2011
Fazer e Ser – Coordenador Pedagógico na Educação Infantil	2011
Orientações Curriculares da Educação Infantil	2011
Projeto Político Pedagógico em Debate – Creche Hermenegilda	2011
TOTAL	32

QUADRO 9 - FORMAÇÕES OFERTADAS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS QUE ABORDAVAM A TEMÁTICA (2009 - 2011).

FONTE: FLORIANÓPOLIS, SME, 2012.

Através desses dados, torna-se possível notar um índice maior de oferta de formação sobre a temática no ano de 2010, acontecimento que, a nosso ver, também pode ser explicado pelo fato de que no referido ano a assessora Antonieta - responsável direta pelas ações - tinha todas as suas atividades voltadas para assuntos a respeito da ERER. No ano de 2009 e 2011, além de trabalhar com a diversidade também desenvolvia acompanhamentos em unidades¹⁴⁴ episódio que reafirma a relevância de grupos que tenham como função aprofundar esses debates e propor práticas de combate às desigualdades, racismo e preconceitos. As diferentes formas de disposição das funções institucionais de Antonieta revelam organizações distintas, em relação ao prescrito no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009 c):

Principais ações para o Sistema de Ensino Municipal (...); h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das

¹⁴⁴ Não temos informações sobre o motivo de a responsável retomar a acompanhar as unidades, porém consideramos uma perda para a rede municipal, a qual à grosso modo pode ser confirmada através da diminuição na oferta de formações no ano de 2011.

recomendações propostas neste Plano; (...). (BRASIL, MEC, 2009 c, p. 34).

Todavia, salientamos que a definição do Plano Nacional (2009 c) é que essas equipes não podem trabalhar de maneira isolada, pelo contrário, as mesmas tornam-se relevantes ao realizarem o movimento de buscar inserir a temática como algo a ser considerado por toda a rede educacional. Diante dessa discussão também entram em cena questões referentes à gestão individual versus gestão de equipe. A nosso ver, as ações não podem ficar personalizadas em uma única pessoa e sim serem contempladas enquanto uma política pública integrante do compromisso de Estado. No entanto, é de nosso conhecimento que a organização das gestões acaba provocando essa tendência das ações ficarem associadas aos indivíduos, fato que reafirma a complexidade da gestão pública.

Uma das vias para problematizar e questionar essas gestões pode ser através dos elementos que compõem a gestão democrática, entre eles: formação de conselhos e colegiados, condições para participação, autonomia e descentralização. Conforme os debates atuais sobre educação, a premissa de uma gestão democrática passou a ser um imperativo, entretanto muito se propaga acerca da importância de uma gestão democrática, mas nem sempre são ofertadas condições para a concretização da mesma. Fato que acaba provocando que a realização de uma gestão democrática torne-se algo mais idealizado do que executado.

(...) pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização. Do contrário, trata-se apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma. A democracia se faz menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais. (SOUZA, 2009 a, p. 128).

Contudo, embora não exista um consenso a respeito das gestões que pautam todas suas ações democraticamente, algumas iniciativas vem sendo tomadas, seja na organização e elaboração das diretrizes e planos educacionais, ou nos processos de eleição para escolha de diretores/as, descentralização administrativa e financeira, entre outros aspectos.

Retomando a caracterização das formações ofertadas entre os anos de 2009 / 2011, observamos que o rol das que abordaram a temática (QUADRO 9) confirma os depoimentos das entrevistadas ao relatarem que existiram preocupações referentes à promoção da igualdade racial nos momentos de elaboração das Diretrizes Educacionais Pedagógicas, Orientações Curriculares e projetos político pedagógicos das Creches e NEI's. Além disso, a oferta dessas formações converge com as disposições colocadas nos documentos municipais direcionados à educação infantil, os quais propagam a importância da valorização e reconhecimento de todas as crianças.

Em especial os debates que ressaltam o projeto político pedagógico¹⁴⁵, a assessora Antonieta cita que:

(...) quando eu faço essa formação ampliada, quando ela é maior nas creches, tem uma parte dela que é só sobre o PPP. É só sobre o que constar no PPP, como é que eu vou garantir que no meu PPP tenha lá pontuado isso. É só citar a lei, ou eu vou ter que colocar nesse PPP questões em que fiquem mais explícitos onde eu estou trabalhando e de que forma eu estou trabalhando, e aí é aquilo que digo assim: é uma coisa que não está dado, não tenho a menor dúvida disso, pode estar dado na minha vontade, na tua vontade, mas na prática não está, até é sabido, mas as vezes vai ficando. Só que mesmo assim já tem muita movimentação, não é muita, mas já tem uma movimentação. Coisas que há 5 ou 6 anos atrás não tinham. Hoje eu já vejo acontecer, não se está mais falando de algo completamente estranho quando se fala disso, ou desnecessário. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Tal cenário remete às lutas e atuações históricas e contemporâneas de estudiosos/as e militantes do movimento negro, em nível nacional e local. Em acordo com a bibliografia estudada, essas intervenções vêm contribuindo de maneira efetiva para promoção de políticas que buscam explicitar as diferenças enquanto um elemento positivo da composição da sociedade brasileira e não como sinônimo de inferioridade.

A inserção de questões a respeito da EREER se faz importante nesses documentos, visto que os PPP's têm como função guiar os objetivos, metas e ações de cada unidade. Eles de certa forma traduzem as responsabilidades e concepções da creche e de sua comunidade como um todo.

¹⁴⁵ Os conteúdos desses documentos também podem ser analisados através do Contexto de Produção de Texto, sendo assim, novamente, é possível perceber as intersecções entre os Contextos, visto que a promoção de formação para estudos desses documentos é integrante do Contexto da Prática. A partir daí, reafirma-se que o Ciclo de Políticas auxilia na interpretação das políticas, considerando os movimentos que as permeiam.

Conforme as entrevistadas (Lélia e Antonieta), durante as formações as unidades recebem orientação sobre a importância da inserção da promoção da igualdade racial nesses documentos. Essa inclusão também está posta no material nacional “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006)”:

Chamamos atenção para a importância de não realizar atividades isoladas ou descontextualizadas. **É importante que a temática das relações étnico-raciais esteja contida nos projetos político pedagógicos das instituições**, evitando-se práticas localizadas em determinadas fases do ano como maio, abril, agosto, novembro. Estar inserido na proposta pedagógica da escola significa que o tema será trabalhado permanentemente e nessa perspectiva é possível criar condições para que não mais ocorram intervenções meramente pontuais, para resolver problemas que surgem no dia-a-dia relacionados ao racismo. Aos poucos, o respeito à diversidade será um princípio das instituições e de todas as pessoas que nela atuam. (BRASIL, MEC, 2006, p. 166, grifos nossos).

Sobre o cumprimento dessa disposição, as entrevistadas não afirmam a inclusão das temáticas em todas as unidades, visto que essas modificações também passam por mudanças de posturas que envolvem processos de resistências.

O PPP da própria unidade, algumas. Nós temos que trabalhar isso, não está dado. A gente tem que trabalhar, a gente trabalha com essa questão das assessorias das unidades, mas não está dado. Algumas sim. Tem algumas unidades com trabalhos bem bonitos que são projetos coletivos, com toda essa preocupação. (...). Esse trabalho, nós temos que fazer. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Tal fato reafirma a questão suscitada no referencial analítico do Ciclo de Políticas, isto é, as políticas não são simplesmente implementadas, estando sujeitas as interpretações e ressignificações que envolvem rupturas e continuidades.

Com relação à inclusão da temática étnico-racial nos projetos político pedagógicos das instituições participantes da pesquisa, as profissionais afirmaram a preocupação com esse aspecto. Dentre as unidades respondentes três não contam com essa concepção no PPP. Contudo, essas unidades, apesar de não citarem a temática nesse documento alegaram ter realizado trabalhos. Duas (2) com um grupo específico e outra com a creche toda. Nesse cenário encontramos certas contradições, pois algumas instituições não

apresentam a temática no PPP e desenvolvem ações e outras (2) não desenvolveram ações, mas alegaram que essa discussão está posta no PPP. Nesse sentido, observamos o papel dos sujeitos envolvidos nas políticas, que as traduzem conforme suas interpretações.

Através das respostas sobre a inserção da temática no PPP uma Diretora explicou que apesar dessa problemática estar inserida, as profissionais ainda encontram dificuldades para executar trabalhos que contemplem a ERER. A resposta formulada pela diretora demanda a promoção de formações continuadas que se dediquem a esses debates. Além disso, torna-se relevante a inclusão da temática nos cursos de formação inicial.

Conforme a assessora Antonieta isso não se deve a falta de informações, pois: “(...) todo gestor hoje sabe que no PPP ele precisa considerar a 10639 e a educação étnico-racial e a 11645, então não é que eles não têm essa informação, eles têm e têm muitas vezes até” (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012). Diante desses elementos podemos depreender que essa inclusão também envolve um processo de desconstrução das ideias arraigadas nos planos psicológicos e simbólicos dos/as brasileiros/as. No imaginário persistem o mito da democracia racial e a necessidade de não explicitação desses temas, reiterando os silenciamentos, bem como gerando discursos universalistas que em muitos casos não contemplam todos os sujeitos.

(...). O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. Sendo assim, ao discutirmos as relações raciais e de gênero presentes na vida de professores/ professoras, alunos/alunas negros/as e brancos/as estamos rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola e reconhecendo o outro na sua diferença. (GOMES, 1996, p. 78).

Nas proposições da autora, torna-se primordial que as diferenças sejam trabalhadas, como algo positivo e não simplesmente ocultadas e silenciadas por meio de um discurso de uma suposta igualdade. Esse movimento pode acontecer desde os cursos de formação inicial até as continuadas, pois a partir da compreensão das desigualdades raciais existentes nos sistemas de ensino e na sociedade brasileira em geral o combate a essas questões fica mais evidente. Isso é relevante, pois:

(...) quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p. 171 - 172).

Considerando os documentos balizadores do trabalho educacional para a diversidade étnico-racial e da educação infantil, os fatores sinalizados por Gomes (2003) também podem ser elencados como prioritários nos debates educacionais. Tornando-se assim, componentes a serem analisados pelos/as docentes, com intuito de que todas as crianças sejam valorizadas, respeitadas e reconhecidas.

Prosseguindo, detalhamos informações sobre as formações que trouxeram a temática em seus títulos:

TÍTULO	PALESTRANTES	ATINGIDOS/AS	CONTEUDOS ABORDADOS	DATA/CARGA HORÁRIA (Continua)
Gestão e Diversidade: Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil (E.I)	Jeruse Romão	79	Gestão e Diversidade: ERER no cotidiano da E.I; ERER na gestão escolar; O negro no PPP das unidades de E.I.	09 e 30/11/2009 – 20h
Diversidade Cultural e Étnico-Racial	Clarice Maurer; Ozânia Carvalho.	15	Estudo do material “A cor da Cultura”, vídeos e livros; Influências africanas na nossa cultura; Contos Africanos; O ambiente escolar e a diversidade.	16/06 a 28/08/2010 - 40h
Educação das Relações Étnico-Raciais	Andréia Ferrão; Lenir Fonceca; Rosane Farencena; Flávio Pereira.	41	Legislação sobre questões étnico-raciais; Inclusão e diversidade; Cultura afro-brasileira e a rotina na Educação Infantil; Cultura, folclore? Na Ilha de Santa Catarina.	09/02 a 12/11/2010 - 48h

TÍTULO	PALESTRANTES	ATINGIDOS/AS	CONTEUDOS ABORDADOS	DATA/CARGA HORÁRIA (Continuação)
Refletindo a Diversidade: Educação das Relações Étnico-Raciais	Solange Maria de Farias.	23	Continente Africano; Dados sobre a população africana e brasileira; Lei 10639/03; Material “A cor da cultura”; Perfil das crianças e de profissionais negros das unidades; Influência das línguas africanas no português brasileiro; Diretrizes Educacionais.	11/06 a 06/12/2010 – 24h
Reflexão da Prática: Relações Étnico-Raciais, Contação de Histórias e Relações Interpessoais	Cibeli Vieira; Lenir Fonseca; Mirella Torquato; Rosetenair Scharf.	16	A cultura do povo afrodescendente; Literatura infantil e Identidade	14/05 a 04/10/2010 - 10h.
Relações Étnico-Raciais	Lenir Fonseca.	23	Relações étnico-raciais na interação; Relações Sociais; Compreensão das diferenças de ser, pensar e agir; Direitos civis e Educação étnico-racial e implicações com o PPP.	04 a 26/10/2010 – 10h
Relações Étnico-Raciais na E.I	Jeruse Romão; Laura Salerno.	21	Relações étnico-raciais; Valorização da cultura negra; Cultura negra e diversidade cultural no PPP e currículo da E.I.	10/05 a 25/12/2010 - 20h
Educação das Relações Étnico-Raciais	Lenir Fonseca.	15	Histórico da “vinda” do povo Africano para o Brasil; Leis e Decretos que negativaram a identidade do povo Africano; Ações Pedagógicas que favoreçam e positivem a EREER na E.I	22/08 a 21/11/2011 – 12h
Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil	Lenir Fonseca.	56	ERER e as suas implicações no PPP	25/10 a 29/11/2011 - 16h

TÍTULO	PALESTRANTES	ATINGIDOS/AS	CONTEUDOS ABORDADOS	DATA/CARGA HORÁRIA (Conclusão)
V Seminário de Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	Jeruse Romão; João Nogueira; Lenir Fonceca; Marcelo Tragtemberg; Neli Góes; Sônia Carvalho; Vânio Seemann.	168	Cenário étnico-racial brasileiro e as políticas educacionais de promoção da igualdade racial; Plano Nacional da implementação da Lei 10639/03; Programa Diversidade Étnico-Racial da SME/ Florianópolis; ERER.	19 e 20/11/2009 - 16h
VI Seminário Municipal de Diversidade Étnico-Racial.	Fabricia Brito; Jeruse Romão; Maria Dorothea Post Darella; Paulino Cardoso; Sílvia Oliveira.	141	A implementação da Lei 10639/03 e 11645/08 e seus impactos nas políticas públicas; A questão indígena no âmbito da ERER: Reflexões para o PPP; e Africanidades Catarinenses – Implicações nas práticas pedagógicas.	18 e 19/11/2010 – 16h.
VII Seminário Municipal de Diversidade Étnico-Racial	Jeruse Romão; Joel Rufino; Uelinton Farias.	108	História e Literatura Afro-Brasileira; 150 anos de Cruz e Souza (vida e obra); 110 anos de Antonieta de Barros; Construção do personagem negro na literatura infantil; ERER e políticas afirmativas.	16 e 17/11/2011 - 12h
TOTAL			12	

QUADRO 10 - FORMAÇÕES OFERTADAS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS QUE ABORDAVAM ESPECIFICAMENTE A TEMÁTICA (2009 - 2011).
FONTE: FLORIANÓPOLIS, SME, 2012.

Sobre o perfil dos/as professores/as palestrantes, observamos tanto a presença de integrantes da SME quanto de ativistas do movimento negro. Segundo informações, a parceria entre a SME e o movimento negro se dá, principalmente, através da oferta de formações continuadas. Sendo assim, o movimento negro atua como agente formador e nos momentos de elaboração da política de formação de ERER.

A participação de ativistas do movimento negro é uma demanda colocada nas DCN- ERER (2004): “participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos

político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.” (BRASIL, MEC, 2004, p. 12).

A respeito da participação das unidades respondentes da pesquisa nas formações conhecemos que todas foram promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, seja através dos seminários anuais ou nas formações em serviço. Dentre os locais citados:

RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Centro de Educação Continuada- (Período integral)	1
Centro de Educação Continuada (Período Noturno)	2
Formação em Serviço	7
Seminários Anuais	7
UAB	1

QUADRO 11 - LOCAIS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS.
FONTE: TABULAÇÃO DA AUTORA, 2012.

A partir do QUADRO 11 conseguimos constatar uma frequência maior de promoção de formações em serviço e nos seminários anuais. Estes merecem uma atenção especial em nosso estudo, visto que compõem as ações do Programa Diversidade Étnico-Racial da SME.

Conforme documentações esse Programa foi criado no ano de 2005, com objetivo de trabalhar as diferenças e diversidades enquanto elementos positivos. O mesmo atua na promoção de políticas e medidas de ações afirmativas na rede pública municipal de educação de Florianópolis/SC, a fim de combater o racismo, preconceitos e discriminações, assim como superar as desigualdades. O referido Programa apresenta como medidas prioritárias: Formação continuada aos/as profissionais da educação; Assessoramento pedagógico às unidades educativas; Produção e aquisição de material didático-pedagógico.

Diante da criação desse programa conseguimos observar elementos de gestão democrática, em especial participação, visto que o mesmo partiu de uma necessidade colocada pelos/as participantes do I Seminário Diversidade Étnico-Racial, em que através das discussões suscitadas durante o evento apontaram a relevância de um programa que encaminhasse essas questões ao longo do ano letivo.

Com relação à participação, enfatizamos a relevância da promoção de momentos que incentivem o envolvimento de toda sociedade, no que se refere a essa questão Mendonça (2000) salienta:

(...) a necessidade de adoção de uma política voltada a facilitar e incentivar a participação da população. A participação não se dá no vazio mas em meio a um projeto que a oriente e a catalise para o aprofundamento das relações democráticas no interior da escola e do sistema de ensino. (MENDONÇA, 2000, p. 115).

Sendo assim, reafirmamos que as problematizações acerca da participação¹⁴⁶ também precisam passar por abordagens referentes à execução de momentos e políticas que a propiciem.

Em meio a esse contexto, os seminários de formação passaram a integrar as ações do Programa, atuando também como um espaço de socialização¹⁴⁷ das práticas desenvolvidas. Portanto, desde o ano de 2005 vêm sendo organizados anualmente no mês de novembro o tradicional seminário de formação, o qual apresenta como público-alvo os/as educadores/as da rede municipal de educação, contemplando as instituições de educação infantil, ensino fundamental, educação especial, educação complementar, educação de jovens e adultos, centro de educação continuada - CEC's, organizações não-governamentais - ONG's¹⁴⁸ e conveniadas do município de Florianópolis/SC.

¹⁴⁶ Para maior compreensão sobre os múltiplos significados da participação ver: LIMA, Licínio. A escola como organização educativa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. De acordo com Lima (2003), a participação pode ser categorizada entre: Participação no Plano das Orientações para Ação Organizacional (estabelecidas nas regras, ou seja, o que deve ser), a qual pode ser identificada como, Participação Consagrada e Participação Decretada; e a Participação do Plano da Ação Organizacional (ações concretas), sendo esta caracterizada como, Participação Praticada; além da Não-Participação. Segundo o mesmo autor, não se trata de enfatizar e idealizar um único tipo de participação e sim considerar e compreender a existência e distinção de cada uma.

¹⁴⁷ Conforme informações recebidas ao longo da trajetória acadêmica esses Seminários atuam enquanto um incentivo para a execução de práticas ao decorrer do ano. Isto ocorre, pois o evento tem como costume a promoção de palestras seguidas de debates e outro momento destinado à troca de experiências dos trabalhos desenvolvidos na rede. Esses, em muitos casos, contam com a presença das professoras, bem como das crianças participantes dos projetos. Além de apresentações culturais.

¹⁴⁸ Os CEC's e algumas ONG's são unidades que atuam no período de contra turno das escolas. Nesses, as crianças realizam atividades relacionadas a artes, músicas e outras habilidades, além de terem a opção de fazer os seus deveres com uma professora. Os/as professores/as dessas instituições são, na sua maioria, admitidos a caráter temporário (ACT) pela rede.

Essa iniciativa também é planejada pela Comissão de Políticas Afirmativas da SME, através de parcerias com os movimentos sociais, movimentos negros, universidades e unidades municipais de ensino. Considerando os anos de 2009 a 2011 verificamos que o V Seminário de Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC teve como temática central “A Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito do Projeto Político Pedagógico das Instituições Educativas”. Já o VI Seminário Municipal de Diversidade Étnico-Racial, apresentou como tema central “A Educação das Relações Étnico-raciais na RME de Florianópolis/SC: encontros com a diversidade”. O VII Seminário Municipal de Diversidade Étnico-Racial¹⁴⁹ teve como temática central “A Educação das Relações Étnico-Raciais na RME de Florianópolis/SC e Personalidades Negras Catarinenses”. Nesses anos os Seminários de formação totalizaram a participação de quatrocentos e dezessete (417) pessoas, principalmente profissionais da rede municipal de educação.

Tendo em vista a dinâmica desses seminários (realizados em dias letivos), apontamos que os mesmos se dão por representatividade, diferentemente das formações em serviço que podem favorecer o envolvimento de todos os/as profissionais da unidade. Sobre esse assunto, observamos que as pessoas que mais participaram desses momentos são as docentes e auxiliares de sala, seguidas da equipe de direção e por fim a equipe de serviços gerais, vide GRÁFICO 17:

¹⁴⁹ Nessa edição as disposições das atividades não foram mantidas, visto que não foram destinados momentos exclusivos de divulgação das experiências das práticas que focalizaram a promoção da igualdade racial.

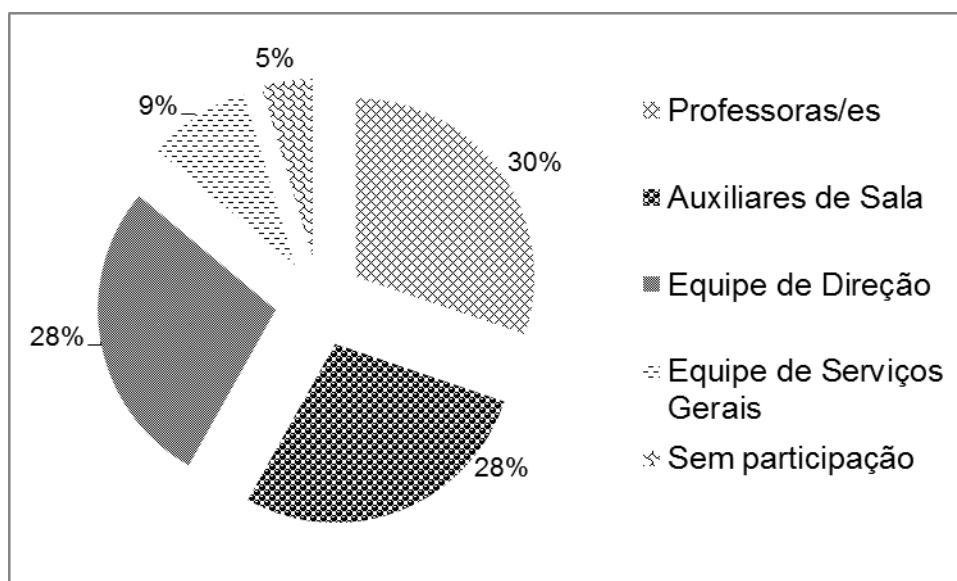


GRÁFICO 17 - FREQUÊNCIA DAS PROFISSIONAIS QUE PARTICIPARAM DAS FORMAÇÕES SOBRE ERER.

FONTE: TABULAÇÃO DA AUTORA, 2012.

A formação é um dos elementos que mais “influenciam” na efetivação das ações, segundo uma Diretora: “percebe-se que a formação continuada, que cada profissional deveria procurar independente da oferecida pela PMF, raramente acontece e o professor não pode ensinar aquilo que não sabe e sobre aquilo que não conhece (Relatos – Questionário, 2012)”. Questões que reafirmam a importância da busca constante por ampliação dos conhecimentos.

Dentre as instituições respondentes do questionário, apenas duas não participaram das formações. Embora os/as profissionais não tenham presenciado esses debates, uma das unidades vem desenvolvendo um trabalho que pretende contemplar todas as culturas, já que:

No ano de 2011 dois profissionais do gênero masculino (minoridade na Educação Infantil) desenvolveram um projeto de trabalho com o grupo de crianças de 1 a 2 anos. (...) Cada grupo de crianças tem um quadro de linguagens a serem trabalhadas semanalmente e os professores têm o compromisso de ler uma história por semana que contemple a questão étnico-racial. (Relatos – Questionário, 2012).

Em face desse depoimento, vislumbramos que pelo fato de não contar com profissionais que participaram das formações, as ações realizadas devem ter contado com o protagonismo de alguns/algumas docentes, episódio também exposto em outra pesquisa (SILVA, 2010 a). Ao serem personalizadas,

as ações podem ficar atreladas aos indivíduos e sujeitas à falta de continuidade. Por outro lado, a concretização desse trabalho pode significar a percepção da importância dessas problematizações nas quais a educação das relações étnico-raciais pode ser compreendida enquanto compromisso de todos/as.

É importante reconhecer que a Lei 10.639/03 e suas diretrizes representam a implementação de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, as quais são (e devem!) ser desenvolvidas juntamente com as políticas públicas de caráter universal. Trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais partícipes da luta antirracista na construção da democracia. Uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade. (GOMES, 2011 a, p. 12).

Portanto,

(...) é importante considerar que o grau de institucionalização precisa afastar-se da ação individual de militantes que ingressam nas Secretarias e demais espaços de deliberação. (...), é preciso considerar que uma política de ação afirmativa, tem um caráter intersetorial e interdisciplinar; além disso, exige grau elevado de articulação política. (JESUS; MIRANDA, 2011, p. 69)¹⁵⁰.

Nesse sentido, reiteramos que as ações de promoção da igualdade racial e educação das relações étnico-raciais na educação infantil não são projetos isolados, compondo-se assim como elementos do cuidar e educar, através de práticas e medidas que consigam contribuir com a luta antirracista. Por isso:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. (GOMES, 2008 b, p. 143).

¹⁵⁰ Rodrigo Ednilson de Jesus; Shirley Aparecida de Miranda (2011).

Acreditamos que essa é uma das concepções essenciais a serem disseminadas no que se refere às práticas educativas, ou seja, muitas crianças passam a maior parte do dia nas unidades de educação infantil que têm como propósito cuidar e educar e contribuir de maneira direta ou indireta no processo de construção das autoestimas e identidades das crianças. Fato que reforça nossas responsabilidades enquanto educadores/as de respeitarmos, reconhecermos e valorizarmos todas as crianças, independentemente de seus pertencimentos étnico-raciais, bem como de não nos calarmos quanto à questão da igualdade étnico-racial.

Analisando o rol de conteúdos das formações, é possível perceber que estes vêm considerando e seguindo alguns pressupostos e recomendações explicitados nas DCN- EREER, assim como no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além das metas colocadas no Plano Municipal de Educação (2009) no item Educação das Relações Étnico-Raciais, entre elas:

(...) Incluir o tema da diversidade étnico-racial, das construções identitárias e do combate ao racismo em todos os documentos normativos e de planejamento de política educacional e curricular, visando ao reconhecimento e à valorização positiva das histórias e culturas afro-brasileiras, africana e indígena; (...); Estabelecer e orientar que os Projetos Político Pedagógicos (PPP) apresentem definições, visando ao combate do racismo e das discriminações, com metas para implementar as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais; (...). (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009, p. 110 - 112).

Os assuntos debatidos a respeito do *Histórico da “vinda” do povo Africano para o Brasil; Leis e Decretos que negativaram a identidade do povo Africano; Ações Pedagógicas que favoreçam e positivem as relações étnico-raciais na Educação Infantil* também vêm ao encontro com os enunciados do Plano Municipal (2009), o qual traz nas suas diretrizes a importância de:

Reafirmar que a diversidade cultural, considerando as dimensões de gênero, cultura e etnia, é um valioso elemento para o avanço e bem-estar da sociedade brasileira e deve ser valorizada, desfrutada, genuinamente aceita e adotada, como característica permanente de seu enriquecimento; Reafirmar o reconhecimento da liberdade de consciência e expressão cultural e religiosa e o respeito às culturas e às religiões de todas as matrizes étnico-raciais nas práticas

educativas e escolares; (...). (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009, p. 107 - 108).

Ainda sobre as temáticas discutidas, citamos as inquietações relacionadas ao fazer pedagógico. Isto é, o que desenvolver com as crianças pequenas. Aspectos essenciais a serem destacados, considerando que as crianças ao se perceberem contempladas têm maiores possibilidades de sentir-se integrantes do grupo e do ambiente, seja por meio das contações de histórias e demais imagens apresentadas, ou por meio dos brinquedos e outros conhecimentos que são abordados nas instituições de educação infantil.

De acordo com a entrevista de Antonieta, durante umas das formações foram focalizadas questões relacionadas às produções de materiais, entre eles boneca de feltro e caixa com imagens valorizadas de personalidades negras.

Terminamos fazendo uma boneca negra de feltro e elas vão trazer amanhã pra me mostrar e o compromisso é, essa boneca vai para instituição, vai pra creche que eu trabalho. Vai também para descongelar alguns olhares, porque que eu vou aparecer lá com essa boneca, o que eu vou provocar. Por que eu vou levar essa caixa e as pessoas, dizem às vezes, pra que? Ah vai fazer então uma caixa com pessoas loiras? Tudo isso aparece. E aí assim, o que eu vou argumentar então a gente combinou com esse grupo que ele iria se fortalecer ao longo do ano. Elas me ligando, me perguntando nos corredores se a gente vai continuar. Porque o objetivo era que a gente pudesse se fortalecer para enfrentar os desafios, os questionamentos, aquelas saias justas que a gente passa que quando a gente está fortalecido se coloca. E outra coisa que a gente faria, eu acabo tendo bastante acesso a filmes, a informações, reportagens, e eu sempre estaria trazendo nessas formações e também a gente quer fazer estudos de textos. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Em meio a esse contexto, novamente, são explicitadas as relações de resistência causadas nos ambientes educacionais, perante as ações que buscam protagonizar as diferenças. Em muitos casos essas são interpretadas com concepções equivocadas, entretanto a nosso ver o exercício de enfatizar os povos e culturas que costumeiramente são secundarizados pode servir para ampliar as possibilidades dos brincar, dos ideais de beleza, entre outros aspectos. Nessa discussão, cabe retomar que os trabalhos com a diversidade étnico-racial e suas implicações não propõem um modelo de currículo afrocêntrico em lugar do eurocêntrico e sim uma ampliação nas matrizes

curriculares, de tal forma que todas as histórias e culturas sejam reconhecidas e valorizadas.

Dessa maneira, a atenção com relação à influência da cultura africana e com seus contos também é essencial, pois somente conhecendo esses aspectos poderemos buscar a *descolonização dos currículos*. A partir desse pressuposto tornam-se relevantes os questionamentos sobre as imagens etnocêntricas que apontam apenas a cultura europeia como legítima.

Precisa o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem, a adotar costumes, ideias, comportamentos que lhes são adversos. E estes certamente serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. (BRASIL, MEC, 2004, p. 11).

Diante da verificação dos conteúdos e demais informações sobre formação, observamos que há uma tendência de desenvolvimento de formações que discutem a educação das relações étnico-raciais de maneira consistente, contudo a falta de conhecimentos sobre a temática continua sendo assinalada como um dos impeditivos para o desenvolvimento de ações. Sendo assim, diante das emergências que envolvem as relações raciais a ampliação dessas ofertas poderia se configurar como uma das possibilidades para a concretização de maiores resultados. Além disso, se faz essencial a inserção desses assuntos nos cursos de formação inicial, pois diante da gama de responsabilidades e particularidades que englobam o sistema de ensino delegar somente a ele a oferta dessas formações é algo muito complexo. Então, consideramos o papel diferenciador das gestões educacionais em proporcionar debates e cursos que busquem contemplar a promoção da igualdade racial, porém também é relevante que as universidades se atentem a essas questões.

Como resultados dessas formações, citamos a inserção da temática nos PPP's, bem como as ações que, segundo as respondentes da pesquisa, vêm sendo realizadas com as crianças. Com relação à concretização das práticas educativas que buscaram contemplar a promoção da igualdade racial na educação infantil conhecemos que a maioria das instituições respondentes da

pesquisa desenvolvem trabalhos intencionais sobre a temática, somando quatorze (14) respostas positivas e duas (2) negativas. Dentre essas atividades, a maioria tem como abrangência toda a unidade, sendo sete (7) com toda a unidade, cinco (5) trabalhos específicos de uma turma e duas (2) que contemplaram ambas.

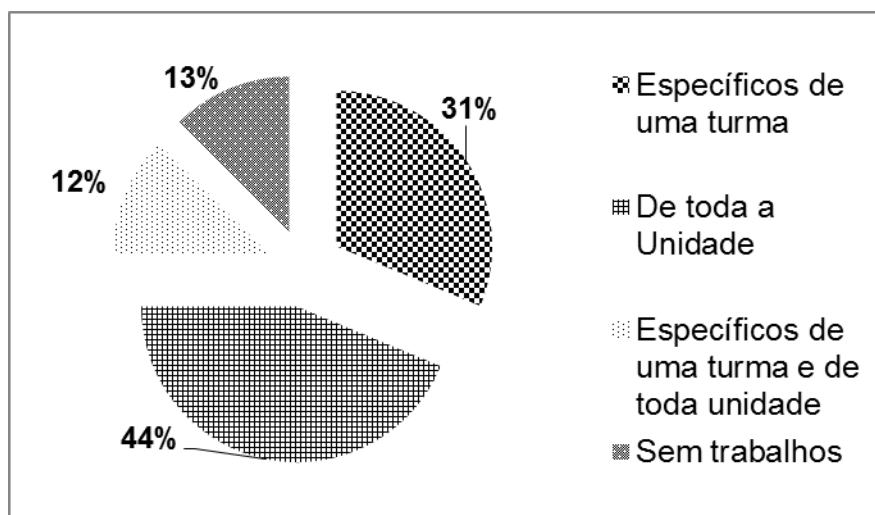


GRÁFICO 18 - PERCENTUAL DA ABRANGÊNCIA DOS TRABALHOS SOBRE ERER.
FONTE: TABULAÇÃO DA AUTORA, 2012.

Corroborando com os dados que indicam uma quantidade maior de formação no ano de 2010, o início da maioria dos trabalhos realizados nas Creches e NEI's integrantes da pesquisa também se deram neste ano. Isto é, dentre as instituições com ações sete (7) começaram no ano de 2010, três (3) em 2009, duas (2) em 2011, uma (1) em 2008 e uma (1) na qual, a partir da Lei 10639/03, as questões começaram a integrar o cotidiano da creche e são abordadas de maneira específicas quando necessário.

Ainda sobre as ações, cabe citar que um projeto realizado na rede com crianças de quatro e cinco anos no ano de 2010 participou do Prêmio Nacional "Educar para a Igualdade Racial", promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. A respeito desse trabalho a assessora Antonieta nos descreveu que:

(...), eu achei fantástico o trabalho dela, porque ela fez um trabalho de observação, ela começou a observar que algumas crianças chegavam com sono aí ela foi ver, por que elas estavam chegando com sono e era época de carnaval no início do ano. E aí ela chegou e ficou sabendo que era porque eles iam pro barracão da escola de

samba, trabalhar com a mãe e com a família, e chegavam muito tarde em casa e aí estavam com sono. Localizada no Morro da Queimada, essa creche podia ter esse olhar, está com sono, porque tem tráfico, rola polícia durante a noite e esse não foi o olhar dela, pra mim já foi a melhor. E aí ela começou a trazer isso para as crianças, o que eles viam no barracão, que era a escola, foi fazendo um resgate, foi se aproximando da escola, a própria escola acabou levando bateria para tocar para as crianças, foi bem legal. E aí foi descobrindo que tinha uma menina que sonho era ser porta bandeira e aí foram surgindo um monte de coisas (...). (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

De acordo com o relato de Antonieta, para a execução do projeto foi firmada uma parceria entre a creche e a escola de samba, fato que nos impulsionou a perguntar como se consolidam as relações/parcerias entre as unidades educativas e a comunidade, universidade, movimento negro e outros grupos de valorização afro¹⁵¹.

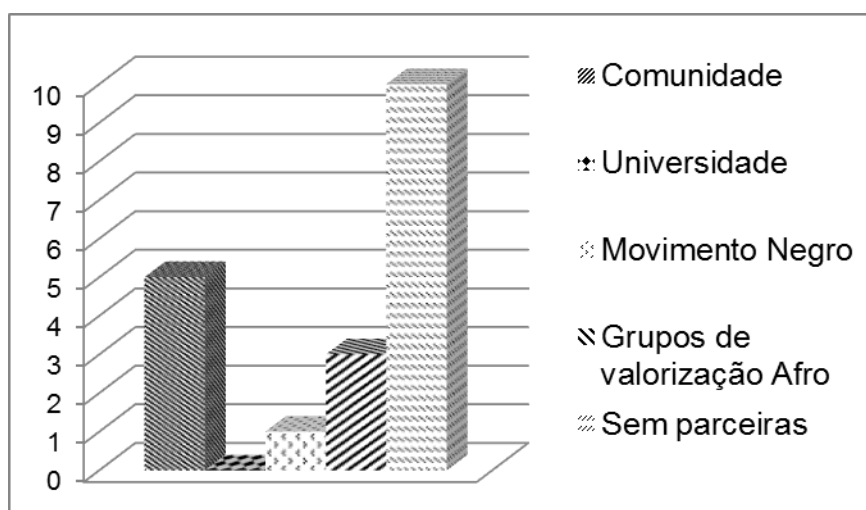


GRÁFICO 19 - PARCERIAS DAS CRECHES PARA PROMOÇÃO DE AÇÕES DE ERER.
FONTE: TABULAÇÃO DA AUTORA, 2012.

A partir do GRÁFICO 19 podemos observar que das unidades participantes da pesquisa poucas mantêm parcerias para a realização de suas ações. Portanto, constatamos que a parceria com a escola de samba apontada na fala da assessora Antonieta não se configura enquanto uma tendência da rede¹⁵² e sim se dá apenas em algumas comunidades.

¹⁵¹ Entendemos como grupos de valorização afro as escolas de samba, grupos de capoeira, grupos de dança e música afro, grupos teatrais, entre outros.

¹⁵² Essa afirmação está sendo realizada considerando o universo de unidades participantes da pesquisa.

Em face ao exposto, reiteramos a importância das ações que pretendem contemplar a promoção da igualdade racial serem compreendidas pelos sujeitos enquanto integrantes das políticas para a infância e não apenas como a execução de atividades isoladas.

Finalizando a exposição das formações ofertadas pela rede municipal de educação, em especial as da Diretoria de Educação Infantil, observamos que os debates referentes à diversidade étnico-racial, educação das relações étnico-raciais e promoção da igualdade racial vêm sendo problematizados nas formações continuadas. Esses estão postos por meio de formações específicas, mas, sobretudo nas formações mais gerais. Isto é, eles são inseridos enquanto elementos que permeiam o cotidiano da primeira etapa da educação básica.

Em termos quantitativos, verificamos que a Diretoria de Educação Infantil promoveu entre os anos de 2009 / 2011 em torno de duzentas e vinte e uma (221) formações. Dentre essas aproximadamente 20% abordaram a temática, totalizando quarenta e quatro (44) momentos, desses, doze (12) foram formações específicas e trinta e duas (32) que propunham temas mais gerais e a diversidade esteve incluída.

Enfatizando apenas a carga horária e número¹⁵³ de participantes das formações específicas, no ano de 2009 somaram-se trinta e seis horas (36h) e em torno de duzentas e quarenta e sete (247) pessoas. No ano de 2010 foram cento e sessenta e oito horas (168h) e por volta de duzentos e oitenta (280) pessoas. E no ano de 2011 cerca de quarenta horas (40h) e cento e setenta e nove (179) pessoas. Portanto, foram totalizadas aproximadamente duzentas e quarenta e quatro horas (244h), com setecentos e seis (706) envolvidos/as diretamente, lembrando que os Seminários anuais são os que concentram uma maior quantidade de público.

Em meio às entrevistas, devoluções dos questionários e demais documentos a respeito das formações, podemos observar o esforço do município em proporcionar momentos de aprendizagens que busquem contemplar a educação das relações étnico-raciais. Contudo, ao serem

¹⁵³ Esses números são a somatória dos/as participantes que frequentaram os cursos durante o ano, contudo vale ressaltar que o/a mesmo/a profissional pode ter participado de mais de um curso.

comparados com a quantidade e carga horária total surge à relevância da ampliação de oferta dessas formações.

Ao analisarmos a carga horária das formações específicas, percebemos que os cursos apresentados foram, na sua maioria de curta duração, com carga horária entre 10h e 20h. De acordo com pesquisas sobre formação continuada um dos grandes impeditivos para o desenvolvimento das ações é a continuidade de parceria e a duração dos cursos, sendo que os de longa duração costumam surtir mais resultados. Diante dessa constatação, ressaltamos que, conforme as entrevistas e demais materiais, os problemas relacionados à permanência de apoio, aparentam, estar ficando a cada dia mais distantes da realidade de Florianópolis/SC, pois a SME conta com responsáveis para a concretização dessas ações.

Ainda cabe reiterar o fato de que é a instituição que solicita formações à Diretoria. Por um lado esse movimento é positivo, pois demonstra que as próprias unidades estão observando a importância dessas discussões. Por outro, os ambientes que ainda não se atentaram para essa demanda de certa forma continuam silenciados. Por isso, a relevância da organização das intervenções citada pela assessora Antonieta, a qual segundo a mesma é disposta através de um trabalho de Gerência, em que todas as Assessoras são provocadas a problematizar as questões.

Concluindo as informações sobre formação, sublinhamos que conforme relatado nas entrevistas, para o ano de 2012 estão sendo previstas formações com as famílias, com o grupo de continuidade de 2011 (Curso Educação das Relações Étnico-Raciais), com as Creches Conveniadas além do Seminário anual e formações na modalidade à distância.

4.3 Aquisição de Livros

Outra medida realizada com intuito de contribuir na promoção da igualdade racial é a aquisição de livros técnicos e de literatura infantil que contemplem todas as crianças. Essa política é importante, visto que:

A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes.

(...). a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valoração positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia da universalidade da cidadania. (ROCHA¹⁵⁴, 2011, p. 36).

A discussão sobre a abordagem da criança negra em materiais pedagógicos é ponto presente em reivindicações dos movimentos negros, por exemplo, desde o “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, documento entregue pela “Marcha Zumbi dos Palmares pela vida e contra todas as formas de discriminação” em 1995 até o Relatório Final da II Conferência Nacional de Promoção de Igualdade Racial (BRASIL, 2009) realizada em 2009. Na pesquisa essa discussão também tem sido um tema constante, a iniciar pelo estudo de Rosemberg (1985) e com um aumento de pesquisas nos anos recentes (ver SILVA, 2011; OLIVEIRA, 2011 a; ARAÚJO e SILVA, 2012).

Segundo Rocha (2011), o não reconhecimento nos materiais pedagógicos que circulam nas escolas sobre a importância da diversidade étnico-racial pode afetar a autoestima das crianças negras, limitando assim suas aspirações pessoais, educacionais e profissionais, bem como fortalecendo a branquidade normativa. Portanto, iniciativas que apresentem todas as crianças enquanto protagonistas tornam-se essenciais. Entre essas ações, citamos a aquisição de livros que focalizaremos¹⁵⁵ durante essa etapa do trabalho.

A compra de livros realizada pela SME é basicamente voltada para as crianças, ou seja, obras de literatura infantil. A maioria dos livros destinados aos/as professores/as são os encaminhados pelo MEC. Sobre o trabalho com a literatura infantil nos ambientes de educação infantil, Saito (2011) apresenta que:

¹⁵⁴ Luiz Carlos Paixão da Rocha (2011).

¹⁵⁵ As informações a respeito dos títulos adquiridos nesse período foram coletadas na Gerência Administrativa e Financeira.

(...) o trabalho com a literatura infantil no espaço da educação infantil deve ser algo que propicie aprendizagens, vivências e emoções e que consolide um desenvolvimento humano mais emancipatório almejando constantemente a elaboração de conceitos científicos. Assim, há sempre a necessidade de sistematizar as ações que objetivem empregar a literatura infantil para tê-la como uma aliada no processo escolar e, mais que isso, realizar uma prática pedagógica que abranja todas as possibilidades de uso desta literatura. (SAITO, 2011, p. 14825).

De acordo com as gestoras entrevistadas, antes de serem escolhidos, os livros passam primeiramente por um processo de avaliação dos conteúdos e das ilustrações e, após aquisição e encaminhamento para as instituições, são realizadas formações sobre esses materiais.

Considerando a listagem geral de obras literárias adquiridas no ano de 2009, encontramos¹⁵⁶ trinta e três (33) livros, sendo cinco (5) livros técnicos e vinte e oito (28) de literatura infantil, somando um valor de onze mil quinhentos e cinquenta e nove reais e setenta e quatro centavos (R\$ 11.559,74). O ano de 2010 não contou com uma compra expressiva de livros para a educação infantil, totalizando apenas três (3) materiais¹⁵⁷, com custo de dois mil oitocentos e um reais e vinte e cinco centavos (R\$ 2.801,25). No ano de 2011 o cenário foi modificado e a listagem de compra de livros¹⁵⁸ apresentou cento e vinte oito (128) obras voltadas para a educação infantil com gasto de cento e quatorze mil novecentos e cinco reais e vinte centavos (R\$ 114.905,20).

Dentre os títulos levantados entre 2009 / 2011, foram totalizados cento e sessenta e quatro (164) livros e não encontramos uma quantidade significativa de títulos que abordem e contemplem a diversidade, história e cultura africana e afro-brasileira. No ano de 2009 aparece na listagem apenas a compra do livro “Bruna e a Galinha d’Angola” de Gercilga de Almeida - dezoito (18) livros, totalizando um investimento de quatrocentos e oito reais e vinte e quatro centavos (R\$ 408,24). No ano de 2010 não encontramos nenhum exemplar sobre a temática pesquisada.

No ano de 2011, em vista do número de livros adquiridos, consideramos tímida a quantidade de obras sobre o tema. Estes somaram três, sendo um

¹⁵⁶ APÊNDICE X.

¹⁵⁷ APÊNDICE XI.

¹⁵⁸ APÊNDICE XII.

deles relacionado à cultura indígena, entre eles: “Ana e Ana” de Célia Cristina – setenta (70) unidades e custo de novecentos e setenta e oito reais e sessenta centavos (R\$ 978,60); “O curumim” (indígena) de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen – setenta (70) unidades, somando mil e quarenta e nove reais e trinta centavos (R\$ 1.049,30); e “Carta entre Marias” de Maria Isabel Leite; Virginia Maria Yunes – setenta (70) unidades, gasto de dois mil e trinta e nove reais e setenta e seis centavos (R\$2.039,76). Do investimento em livros que contemplam a temática, no ano de 2011 contabilizamos que de cento e quatorze mil, novecentos e cinco reais e vinte centavos (R\$ 114.905,20), somente quatro mil, sessenta e sete reais e sessenta e seis centavos (R\$ 4067,66) foram direcionados aos títulos que contemplam a diversidade étnico-racial.

Em linhas gerais, seguindo o relatório de aquisição de livros, foram obtidos quatro (4) títulos de literatura infantil, totalizando um gasto de quatro mil, quatrocentos e setenta e cinco reais e noventa centavos (R\$ 4475,90). No entanto, de 2009 a 2011, parte do acervo sobre educação étnico-racial não constou no referido relatório, impossibilitando assim o conhecimento total dos recursos investidos em livros que buscam abordar a diversidade existente em nossa sociedade. Após analisar os relatórios de aquisição, entramos em contato com a assessora Antonieta novamente e no dia 27 de maio de 2012, a mesma nos passou mais alguns títulos adquiridos¹⁵⁹ pela rede, durante o período de 2009 a 2011, entre eles:

TÍTULO	AUTOR/A	EDITORA	ANO (Continua)
Africanidades Catarinenses – Coleção A África está em nós	Jeruse Maria Romão	Grafset	2009
A história dos Africanos no Brasil – Coleção Africanidades	Antônio Jonas; Marcia Honora	Ciranda Cultural	2010
A influência Africana no nosso idioma – Coleção Africanidades	Antônio Jonas; Marcia Honora	Ciranda Cultural	2010
Ana e Ana	Célia Cristina	Difusão Cultural do Livro - DCL	2007
Artes - Coleção Africanidades	Antônio Jonas; Marcia Honora	Ciranda Cultural	2010
As tranças de Bintou	Sylviane A. Diouf; Shane W. Evans	Cosac e Naify	2004

¹⁵⁹ Conforme conversa com Antonieta, a rede conta com mais obras, porém as obras adquiridas no período estudado são as citadas.

TÍTULO	AUTOR/A	EDITORIA	ANO (Conclusão)
Atualidades em Africanidades - Coleção Africanidades	Antônio Jonas; Marcia Honora	Ciranda Cultural	2010
Bruna e a Galinha d'angola	Gercilga de Almeida	Pallas	2003
Cartas entre Marias: Uma viagem à Guiné Bissau	Maria Isabel Leite; Virginia Maria Yunes	Evoluir	2009
Chico Rei	Renato Lima	Paulus Editora	2006
Culinária Afro-Brasileira – Coleção Africanidades	Antônio Jonas; Marcia Honora	Ciranda Cultural	2010
Festas Populares – Coleção Africanidades	Antônio Jonas; Marcia Honora	Ciranda Cultural	2010
Folclore e Lendas - Coleção Africanidades	Antônio Jonas; Marcia Honora	Ciranda Cultural	2010
Jogos, Brincadeiras e Cantigas – Coleção Africanidades	Antônio Jonas; Marcia Honora	Ciranda Cultural	2010
Koumba e o tambor Diambê	Madu Costa	Mazza Edições	2009
Mãe África: Mitos, Lendas, Fábulas e Contos	Celso Sisto	Paulus Editora	2007
Mãe Dinha	Maria do Carmo Gaudino	Mazza Edições	
Maria Mole	André Neves	Paulus Editora	2009
Meninas Negras	Madu Costa	Mazza Edições	
O cabelo de Lele	Valéria Belém	IBEP Nacional	2007
O curumim	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Difusão Cultural do Livro - DCL	2004
O livro do professor	Maria Catarina Evaristo	Mazza Edições	2006
Os sete romances	Angela Shelf Medearis	Cosac e Naify	2005
Outros Contos Africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa; Mauricio Veneza	Paulinas	2008
Personalidades e Personagens - Coleção Africanidades	Antônio Jonas; Marcia Honora	Ciranda Cultural	2010
Princesa Arabela, mimada que só ela!	Mylo Freeman	Ática	2008
Que cor é minha cor	Martha Rodriguês	Mazza Edições	2006
Religião Africana no Brasil – Coleção Africanidades	Antônio Jonas; Marcia Honora	Ciranda Cultural	2010
TOTAL		28	

QUADRO 12 - LIVROS ADQUIRIDOS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE CONTEMPLAM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL.

FONTE: FLORIANÓPOLIS, 2012.

O número de 28 obras que foram listadas pela gestora mostra outra face do acervo, com melhor proporção de livros que podem contemplar a diversidade étnico-racial. Além disso, em face ao QUADRO 12, cabe assinalar a importância da qualidade das obras. Segundo Araújo e Silva (2011), esta deve contemplar tanto o sentido estético (personagens representados sem estereótipos) quanto o literário (caráter lúdico e poético dos livros de literatura infantil).

A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p. 24)¹⁶⁰.

Sobre a existência de obras nas unidades participantes da pesquisa, recebemos resposta que todas contam com livros que tratam da diversidade étnico-racial. Tendo em vista a quantidade de livros distribuídos pelo MEC e pela SME, solicitamos que as respondentes mencionassem três títulos, listados no quadro a seguir:

OBRA	FREQUÊNCIA
A África de Dona Bia	01
A África Está em nós – História e Cultura Afro-Brasileira – Africanidades Catarinenses	06
A menina e o tambor	01
A Ovelha Rosa da Dona Rosa	01
Ana e Ana	02
As Tranças de Bitou	02
Carta entre Marias	03
Coleção Africanidades (10 livros)	06
Diversidade	01
Mãe África, Mitos, Lendas, Fábulas e Contos,	03
Menina Bonita do laço de Fita	02
Navio Negreiro	01
O Curumim	01
Os sete novelos: Um conto de Kwanzaa	01
Outros Contos Africanos	03
Que cor é a minha cor	01
Só Um Minutinho	01

QUADRO 13 - ALGUNS LIVROS SOBRE A TEMÁTICA EXISTENTES NAS UNIDADES.
FONTE: TABULAÇÃO DA AUTORA, 2012.

Ao observarmos a relação de livros citados podemos deduzir que a maioria dos títulos foram encaminhados pela Diretoria de Educação Infantil entre os anos de 2009 – 2011. Tal fato comprova a intensidade de trabalhos a partir desse período.

A contradição entre as informações contidas nos relatórios de compra e a listagem enviada pela gestora merece atenção. Por que as obras de valorização étnico-racial não constam nos relatórios de compra? É possível que o pedido de compra da listagem específica tenha sido realizado em separado e não incluído no relatório. Isso revelaria que a norma de manter acervos com os

¹⁶⁰ Sílvia Cristina Fernandes Paiva; Ana Arlinda Oliveira (2010).

modelos eurocêntricos brancos se mantinha, ao mesmo tempo em que gestoras atentas à diversidade étnico-racial tiveram papel de intervenção em relação à execução da política de compra e distribuição de livros pela SME.

O debate acadêmico e político sobre os conteúdos dos livros reafirma a importância de uma concepção que valorize e respeite a presença negra e a contribuição dos aspectos da história e cultura afro-brasileira e africana (OLIVEIRA, 2011 a; ARAÚJO e SILVA, 2012). A não existência de preocupação e cuidado com acervos que contemplem a diversidade pode continuar disseminando a branquidade normativa através de mecanismos simbólicos:

Ou seja, o *silêncio* sobre a identidade racial do branco opera discursivamente para estabelecê-lo como norma, ao ponto que personagens neutros, sem qualquer identificação de cor nos textos e inclusive personagens em contextos em que mais provavelmente seriam negros, foram, pelos traços de ilustradores ou por editores de arte, definidos como brancos. A *branquidade normativa* operou para, pela não explicitação de identificação de raça/cor no texto, ilustradores e editores de arte tenderem a definir os personagens como brancos (visto ser essa a norma implícita). (SILVA, 2012, p. 115 - 116).

Dessa maneira, destacamos a relevância da construção de acervos bibliográficos que apresentem contos da cultura africana e afro-brasileira, com intuito de transgredir os silenciamentos e a branquidade normativa. Com relação a esse assunto, a assessora Antonieta cita que nos momentos de formação sobre o uso dos livros ela provoca os/as professores/as a refletirem sobre:

(...) Tu não tens que pintar a Branca de Neve de preta pra ti dizer que tu estás trabalhando. Não é assim que se trabalha, tu vai trazer um conto africano e aí tu situas, são várias outras questões. Não dá pra ti pensar que trazer personagens europeus pra fazer com que eles virem meninas negras, meninos negros na história. (...). Da mesma forma, então tu vai buscar referências históricas de histórias com personagens negros. E isso tem que ser trazido, isso precisa ser trazido todo dia, não é todo dia que o outro livro está na mão da criança. Não é todo dia que está vendo? (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Como podemos constatar, embora haja iniciativas de quebra desses paradigmas que colocam a população branca, em especial de origem europeia, enquanto norma, esses ideais ainda permanecem muito arraigados nos planos

simbólico e subjetivo de muitos sujeitos integrantes da sociedade brasileira. Tal conjuntura leva alguns/algumas profissionais a acreditarem que a simples substituição de cores ou personagens se configura como uma ação promotora da igualdade racial. Segundo a entrevistada esse pode ser um movimento, porém ela defende outras estratégias, como por exemplo, a apresentação de contos africanos e demais livros em que os/as personagens negros/as são protagonizados/as. Sobre o trabalho com os livros de literatura infantil, observa-se a afirmação que:

(...) é necessário o planejamento prévio das atividades que serão desenvolvidas, para que não se perca de vista os objetivos a serem alcançados, de modo que a prática pedagógica tenha sequência e permita que a criança atinja determinadas metas e, então, desenvolva mais habilidades linguísticas, motoras e emocionais. (SAITO, 2011, p. 14821).

Nesse contexto, a apresentação de livros que trazem como protagonistas personagens dos diferentes pertencimentos étnico-raciais pode contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e discursos que promovam a quebra dos silenciamentos, assim como operem para o trabalho de elaboração de identidades identificado com essa etapa de ensino, impactando na autoestima de todas as crianças. Esses materiais, quando bem abordados, podem auxiliar no combate aos preconceitos e discriminações além de problematizarem a importância do respeito e contribuição de todas as culturas em nossa sociedade. Tais iniciativas podem colaborar para a *descolonização dos currículos*, bem como para os questionamentos sobre a branquidade normativa. Segundo Gonçalves e Silva (2008), os encaminhamentos pedagógicos que abrangem mais de uma cultura, incluindo as Africanidades brasileiras¹⁶¹ são integrantes de uma Pedagogia Antirracista, propondo que:

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que

¹⁶¹ Conforme Gonçalves e Silva (2008) o termo Africanidades brasileiras pode ser compreendido como: "(...) raízes da cultura brasileira que têm origem africana. (...) modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (p. 151)".

preconceitos e discriminações contra esse grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas. (GONÇALVES E SILVA, 2008, p. 154).

Nessa direção interpretamos a concepção da assessora Antonieta para a qual o trabalho com a educação das relações étnico-raciais e promoção da igualdade exige uma mudança de postura. As proposições de uso da literatura infantil num outro formato, comprometida com práticas que cooperem com a luta antirracista, passou do discurso de ativistas e acadêmicos/as para os documentos orientadores de políticas educacionais. Sinalizamos os escritos dispostos nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006):

Os contos e as histórias povoam o universo infantil. Principalmente com relação aos contos, sempre se enfatizam aqueles de tradição europeia, como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e outros. Não trazemos para a cultura escolar e para a cultura infantil os contos africanos, indígenas, latino-americanos, orientais. Para uma educação que respeite a diversidade, é fundamental contemplar a riqueza cultural de outros povos, e nesse sentido vale a pena pesquisar e trabalhar com outras possibilidades. (BRASIL, MEC, 2006, p. 171).

Salientamos que assim como as outras literaturas, os livros que buscam contemplar elementos da ERE também passam por um processo de análise e avaliação para posteriormente serem obtidos pela rede, conforme explica Lélia:

(...) nós temos aqui dentro uma doutoranda em literatura infantil e ela mais junto com um grupo, esse grupo da Secretaria que discuti a diversidade, eles leem os livros antes e indicam os livros que a gente tem que comprar. A gente tem muitos livros, a gente tem comprado livros muito bonitos, muitos livros. E depois a gente fez uma formação também de trabalho com esses livros. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Diante do depoimento de Lélia, depreendemos que diferentemente do apontado em outra pesquisa (PACÍFICO, 2011¹⁶², observou a ausência de relação entre as ações direcionadas à diversidade étnico-racial e as demais atividades da Secretaria Estadual de Educação do Paraná), a atuação da Comissão de Políticas Afirmativas busca superar o isolamento, visando influir

¹⁶² Tânia Mara Pacífico (2011).

com as diversas decisões que envolvem a educação, entre elas a aquisição de livros e materiais. De acordo com Lélia, além da indicação dessa Comissão, os próprios grupos que no decorrer do ano participam das formações também sugerem materiais a serem comprados, num processo que se fez participativo. Ação que se mostra interessante pelo fato de que os/as educadores/as acompanham de maneira direta e contínua as necessidades das crianças, além de ser um dos princípios da gestão democrática.

Algumas questões que abrangem a gestão democrática também estão indicadas no Plano Municipal de Educação (2009), porém:

Essa face pedagógica e política das discussões sobre a gestão democrática obrigam-nos a perceber que aquela participação política ativa, ainda que garantida pelos instrumentos organizacionais e legais escolares e dos sistemas de ensino, não se efetiva apenas pela existência desses instrumentos, uma vez que estes (conselhos, eleições, associações de pais, grêmios estudantis), isoladamente, não se fazem suficientes para a implementação da gestão democrática. Eles a auxiliam, seguramente, mas podem mesmo se tornar aparelhos burocratizantes e pouco democráticos. O seu potencial só se confirma quando as pessoas do universo escolar tomam a democracia e o diálogo como princípio não apenas das suas relações na escola, mas como um fundamento da vida, em todas as esferas da sociedade, e conseguem transpor a esfera do desejado, implementando o princípio, transformando-o em método ou, pelo menos, em agenda, tanto na organização da educação/escola quanto na pesquisa, (...). (SOUZA, 2009 a, p. 137).

Portanto, torna-se relevante considerar que a garantia desses elementos não pode ser traduzida como a execução de uma gestão democrática, pois esses precisam ser compreendidos enquanto princípios.

Finalizando, reafirmamos que, embora não existam recursos direcionados especificamente para a compra de livros que visam à promoção da igualdade étnico-racial – questão a ser repensada, visto que no rol de objetivos anuais elencados pela “Comissão de Políticas Afirmativas” é assinalada a consolidação emancipada das ações de EREER-, a Diretoria de Educação Infantil, busca inserir na política de aquisição de livros, títulos que contemplam a educação das relações étnico-raciais. Não conseguimos totalizar os valores investidos devido à maioria das obras não terem sido incluídas no relatório ao qual tivemos acesso. Destacamos que a política de aquisição de livros buscou superar a compra de materiais que representam o negro em situações estereotipadas, estigmatizadas e subalternizadas, contemplando

contos africanos, os quais pretendem abordar aspectos da história e cultura africana. A proposta buscou possibilitar que as crianças negras e não negras possam construir um novo imaginário sobre a população negra e suas heranças culturais. No entanto, somente uma análise geral dos acervos das unidades de educação infantil, o que foge ao alcance dessa pesquisa, poderia indicar méritos e faltas nos mesmos, ou nas leituras empreendidas a partir de tais acervos. Araújo e Silva (2012) analisaram obras voltadas para crianças pequenas e relatam contradições, ambiguidades e mesmo estereótipos e outras formas de hierarquização presentes em livros que supostamente seriam dirigidos à valorização afro.

4.4 Aquisição de materiais específicos

Em meio à análise das ações desenvolvidas pela Diretoria de Educação Infantil, no que se refere à promoção da igualdade racial, outro aspecto que os dados apontaram trata da aquisição de materiais que chamaremos de materiais específicos. Dentre esses figuram a compra de bonecas/os e o creme cabelo para cabelos afros¹⁶³, os quais vêm ao encontro da preocupação sobre a construção das identidades apontada nas DCN- EREER (2004), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009 b) e outros documentos oficiais que abordam a temática. A seguir exibiremos como se deu a aquisição desses produtos.

4.4.1 As/os Bonecas/os

De acordo com as informações expostas pela gestora Lélia, a Diretoria de Educação Infantil participa do processo de compra de brinquedos para as crianças, por isso visamos discutir se a diversidade étnico-racial está presente na escolha desses materiais. Essa análise faz-se pertinente visto que, conforme apresentam os documentos balizadores da educação infantil, as brincadeiras e interações são consideradas eixos orientadores das ações

¹⁶³ Uma das integrantes da banca de qualificação sugeriu a substituição da expressão cabelos afros por cabelos crespos. Sendo assim ao nos referirmos a fala das gestoras da SME manteremos a expressão cabelos afros, porém quando não for a fala delas utilizaremos a expressão cabelos crespos. Segundo a professora a utilização da expressão cabelo afro pode reforçar uma gíria, além de etnicizar apenas um tipo de cabelo, enquanto o cabelo liso ganha certa generalidade.

realizadas no cotidiano da educação infantil. Como afirmamos, ativistas, acadêmicos/as e normativas indicam que os brinquedos busquem contemplar todas as crianças.

Sobre esse assunto, a assessora Antonieta relata que:

Então assim, uma outra coisa que a gente tem tentado, e não conseguimos ano passado que é uma única empresa que tem são as bonecas, porque a gente não quer mais as bonecas negras que tem no comércio que é a mesma boneca branca, com uma chuquinha e simplesmente a boneca é marrom, a gente quer bonecas com características mesmo. Tem uma empresa que faz essas bonecas, a empresa é de São Paulo, elas já tiveram aqui, a gente já teve acesso às bonecas, eu levo nas formações, mostro pra todo mundo, e digo que vai ter na rede essas bonecas, quando eu digo isso, eu digo muito mais com o objetivo de que isso seja cobrado. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Através desse depoimento realçamos a complexidade da gestão, isto é, de acordo com os depoimentos a Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis/SC expõe ter uma concepção política que busca promover a igualdade racial, porém lhes faltam instrumentos para essa efetivação, ou seja, ausência de empresas que atendam a essa demanda. Sendo assim, para além da compreensão da relevância de bonecas e bonecos negros/os em âmbito educacional, têm-se a relação com as empresas produtoras¹⁶⁴ de brinquedos.

A observação do cotidiano em educação infantil e as pesquisas sobre práticas pedagógicas apontam que o modelo de bonecos/as negros/as mais comum, que se diferenciam da boneca branca somente por uma pintura pode causar menor identificação e interesse de crianças negras/os. Souza (2009 b) que definiu tais bonecas brancas pintadas de cor marrom como “quase-negras”, observou a percepção das crianças de artificialidade, raramente se identificando e as definindo como “feias”. Porém, ainda não há um consenso com relação à apresentação de bonecas/os negros/as e a identificação negativa das crianças, já que Dias (2007) ao analisar a produção de bonecas pretas em escola do Mato Grosso do Sul não verificou problemas com as crianças em se identificarem com as bonecas.

¹⁶⁴ No ano de 2011 foi realizada a 1ª audiência pública com empresas promovida pela COEDI que contou com a presença de especialistas da área para discutir sobre os brinquedos e diversidade.

Todavia, é interessante que as bonecas e bonecos que pretendem contemplar as crianças negras apresentem-se com características negras e não sejam simplesmente a mera reprodução de boneca ou boneco com particularidades brancas pintadas de preto ou marrom. Essa simples substituição da “cor” pode atuar mais como um atendimento à demanda do mercado do que para as problematizações sobre as diferenças. Sendo assim, segundo a assessora Antonieta, pouco ou nada auxiliam no processo de construção das identidades e autoestima, visto que na maioria das vezes as meninas negras e os meninos negros continuam não conseguindo se identificar. Cabe colocar que ao realçar a importância das características da população negra, entendemo-las no plural, ou seja, não há um único tipo físico e estético para negros/as, pelo contrário, há uma diversidade grande entre o grupo. Chamamos atenção para que as/os bonecas/as sejam variadas/os e valorizem a cor de pele, cabelos e outras particularidades.

Segundo a assessora Antonieta, outro motivo que contribui para a insistência na aquisição dessas bonecas é que: “Elas são maravilhosas, são idênticas a muitas crianças que a gente tem na rede.” (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012). A nosso ver, esse fato contribui de maneira direta no processo de construção das identidades, pois ao conseguir se auto reconhecer por meio dos brinquedos e imagens que compõem os ambientes de educação infantil, é dada a possibilidade às crianças de se sentirem participantes e integrantes daqueles espaços. Além disso, através da apresentação de bonecas e bonecos com diferentes características surge a possibilidade do desenvolvimento de trabalhos que abordem questões referentes aos múltiplos tipos de beleza, valorizando os diferentes cabelos, tipos físicos, enfim questionando os estereótipos e ideais que nos são impostos.

Considerando as informações da gestão das unidades das Creches e NEI's, ou seja, o resultado da política proposta pela Diretoria, conhecemos que dentre os materiais específicos, o que aparece com mais frequência é a existência de bonecas/os negras/os, seguido dos filmes que contemplam a cultura africana e afro-brasileira. Dentre a opção, outros foram referidos: os Murais; Cartazes; Livros; Revistas; CD de Músicas; e DVD de palestras e oficinas. No entanto, o material específico com o qual as unidades mais contam

são as/os bonecas/os negras/os, somando quatorze (14) respostas positivas, seguidos dos filmes que tiveram nove (9) respostas afirmativas.

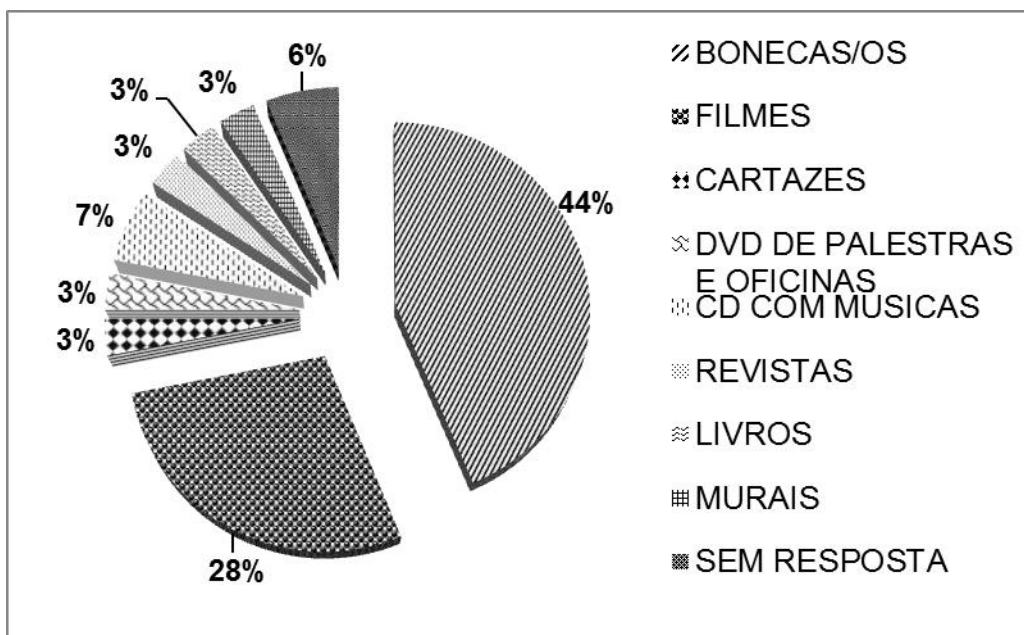


GRÁFICO 20 - MATERIAIS ESPECÍFICOS EXISTENTES NAS INSTITUIÇÕES.
FONTE: TABULAÇÃO DA AUTORA, 2012.

Embora existam bonecas/as e outros materiais nas unidades, a utilização desses ainda se apresenta como algo complexo para alguns/algumas profissionais, principalmente no que se refere às crianças que irão desfrutá-los. Por isso, destacamos que as bonecas negras e os bonecos negros podem acompanhar as brincadeiras de todas as crianças, independente do seu pertencimento étnico-racial. A respeito dessa questão, a assessora Antonieta expõe que os/as profissionais que vivenciam o cotidiano da educação infantil explanam essas dúvidas. Diante dessas situações ela explica que:

(...) eu também não vejo problema de uma criança negra brincar com uma boneca loira, mas as pessoas pensam que é isso, ah então tu estás querendo garantir que a crianças negras só brinquem com as bonecas negras? Não eu não estou dizendo isso, estou dizendo que à disposição dela, tem que ter a boneca negra e a boneca loira. À disposição da criança loira tem que ter a boneca loira e a boneca negra. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Esses materiais podem auxiliar no processo de construção da identidade, principalmente, por conta dos aspectos simbólicos, ou seja, a presença das bonecas e bonecos negros pode colaborar para que as crianças

negras se vejam representadas nas brincadeiras, assim como para que as não negras ampliem suas possibilidades de protagonistas, além de seus referenciais de beleza.

Nesse sentido, segundo os depoimentos das entrevistadas, o encaminhamento de bonecas e bonecos com características negras é compreendido enquanto uma política¹⁶⁵, já que diante da ausência dos mesmos optou-se pelo adiamento do envio e não pela substituição de “bonecas estereotipadas”. Portanto, além das questões de iniciativa e concepção política, as medidas dependem de aspectos administrativos, fato que também pode acarretar prejuízos à concretização de ações que buscam abranger a EREER.

Outro elemento citado pela gestora Lélia diz respeito à necessidade de formação sobre os materiais encaminhados:

Porque não adianta só mandar material, isso a gente já sabe, não adianta mandar só o livro e não dizer para as pessoas como é que tem que ser trabalhado. Não adianta só mandar o creme de cabelo, não adianta mandar a boneca de diferentes etnias, você tem que trabalhar isso com o professor, tem que ter orientação. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

A nosso ver, essas discussões se fazem pertinentes, tendo em vista a carga histórica de negação e silenciamento de determinada parcela da sociedade brasileira, perante a existência do racismo e da desigualdade racial e as relações que delegavam aos/as africanos/as e seus/suas descendentes situações de subalternidade. Sendo assim, os investimentos nesses materiais podem servir tanto para questionar os padrões estéticos impostos, quanto para ampliar os brincares e protagonizar sujeitos que costumeiramente são representados em condições secundarizadas.

4.4.2 Creme para Cabelo Crespo

Outra ação desenvolvida pela Diretoria de Educação Infantil, a partir do ano de 2009, refere-se ao encaminhamento de cremes para cabelo crespo. Este fato gerou muitos debates e resistências por parte dos/as profissionais de toda a rede, independente do pertencimento étnico-racial. Tal situação

¹⁶⁵ De acordo com Antonieta para as próximas aquisições estão previstas as bonecas com características negras, orientais e indígenas.

comprova que as relações raciais são uma demanda a ser problematizada por toda a sociedade.

Acreditamos que essa resistência também pode ser interpretada compreendendo a complexidade das relações raciais brasileiras e a *etiqueta das relações raciais* (NOGUEIRA, 2006; SILVA, 2005), a partir das quais se entende que explicitar as relações de desigualdades e preconceitos altera o discurso universalista e são considerados racismo e discriminação.

Dessa maneira, ponderando que o processo de construção das identidades valorizadas é uma das demandas das lutas antirracistas, a inserção de cremes de cabelos no ambiente educacional explicita o reconhecimento positivo de um grupo subalternizado socialmente e questiona a branquidade normativa o que possibilita compreender as resistências. Sem dúvida, essa ação também pode ser elencada como um dos elementos que compõem as políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil. O conflito gerado pode auxiliar na problematização do respeito e valorização dos diversos tipos de cabelos, podendo ser considerado um caminho, pois as DCN-ERER (2004) apontam para:

(...) O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; Os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; O combate à privação e violação de direitos; A ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; As excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (BRASIL, MEC, 2004, p. 11).

A aquisição de cremes para cabelo pode ser considerada um diferencial da política de promoção da igualdade racial da Diretoria de Educação Infantil, visto que a compra desse produto foi direcionada para os cabelos crespos. Isto é, essa estratégia de investimento em cremes de cabelo não existia e ao ser iniciada teve como protagonistas os cabelos crespos.

Segundo Lélia, a iniciativa de adquirir cremes para cabelo afro se deu a partir das discussões sobre a compra de materiais específicos, bem como pela observação da brincadeira das crianças. Nesse contexto,

A grande polêmica começou com o creme de cabelo. (...) há alguns anos atrás, nós resolvemos comprar, por observação do cotidiano das crianças, da brincadeira das crianças, o creme de cabelo para cabelo afro. E uma ação tão simples dessa, causou um reboiço assim na rede, porque muitas professoras entendiam que isso era discriminar. Por que vai um creme de cabelo? Porque essa criança sempre era a cabelereira, ela não conseguia ser a moça que ia cuidar do seu cabelo no salão, a menina que ia cuidar. E não conseguia entender isso, achava que era discriminação. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Amaral (2012) ao pesquisar aspectos relacionados à construção das identidades das crianças em uma unidade de educação infantil de Curitiba/PR observou situações semelhantes às relatadas pela gestora Lélia. Segundo a pesquisadora, no momento da brincadeira do salão de beleza os objetos e acessórios disponibilizados pelas professoras contemplavam somente os cabelos lisos. Conforme Amaral (2012) essa ausência pode revelar a desconsideração das crianças negras nos ambientes educativos, além da não valorização dos cabelos crespos.

Conforme discutimos no capítulo II, as relações raciais no Brasil se constituíram de maneira muito particular e em muitos casos se dão de forma velada, cenário que dificulta a identificação de práticas racistas e discriminadoras. Concordamos com Munanga (2001) que: “Qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista. (p. 32)”.

A situação relatada por Lélia também é consequência do mito da democracia racial, o qual ao disseminar que as relações são harmônicas independentemente das características fenotípicas, silencia as desigualdades raciais, desconsiderando assim a importância de políticas que visem combatê-las.

De acordo com as entrevistadas (Lélia e Antonieta), inicialmente essa medida causou dúvidas até mesmo por parte das profissionais da Diretoria, principalmente no que se refere à maneira de encaminhamento. Novamente apontamos a complexidade das relações raciais brasileiras. Estas são tão fortes que mesmo os indivíduos que se colocam comprometidos com essas demandas também estão sujeitos a passar por situações de dificuldades referentes às orientações.

Conforme a gestora Lélia, dentro da própria Diretoria houve debates a respeito da especificação dos/as beneficiados/as diretos/as do produto. Contudo, após discussões foi acordada a necessidade de explicações detalhadas, e no dia 21 de agosto de 2009 foi enviada para as unidades de educação infantil a Comunicação Interna nº 037, com a seguinte redação:

Considerando a especificidade da Educação Infantil quanto ao cuidar e educar e tendo em vista o cumprimento da Lei 10.639/2003, bem como o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais, tendo como foco a criança negra e a valorização de suas características, sua auto imagem, auto estima, e identidade racial, estamos encaminhando para as Unidades de Educação Infantil o creme para pentear. Salientamos que este produto precisa da avaliação das unidades, quanto a sua qualidade e eficiência, portanto solicitamos que seja encaminhada a esta Diretoria, avaliação por escrito sobre o referido produto até 30/09/2009. Vale lembrar que, *“(...) temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”*. Boaventura de Souza Santos, 2003. Atenciosamente, S. C. L. F. - Diretora de Educação Infantil. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009).

Para além de uma mera compra, essa ação levanta as discussões referentes à estética, visto que ao colocar que os cabelos crespos também podem ser penteados e cuidados, de certa maneira, contribuímos para ampliação dos referenciais de beleza.

Portanto, reafirmamos que a estratégia de investimento em cremes para cabelo crespo, também pode ser compreendida como um passo em prol da ampliação dos padrões de beleza, além de ser integrante do cuidar e educar, eixos estruturantes da educação infantil.

De acordo com pesquisas, muitas profissionais alegam não pentear os cabelos de crianças negras por não saberem cuidar dos cabelos crespos, fato que provoca ausências de carinhos, elogios e cuidados para/com algumas crianças (CAVALLEIRO, 2003; OLIVEIRA, 2004; DIAS, 2007). Nessa direção, Gomes (2003), após coletar depoimentos de homens e mulheres negras em salões de beleza de Belo Horizonte constatou que:

O papel desempenhado pela dupla: cabelo e cor da pele na construção da identidade negra, foi o ponto de maior destaque durante a realização da pesquisa. A importância desses, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaços e relações nos quais os negros

se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. Para esse sujeito, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade. (GOMES, 2003, p. 173).

Em meio a essas considerações, ponderamos que a ascensão social, conforme discutimos no Capítulo II, não significa a eliminação de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, permanecendo assim a relevância desses debates nos diversos ambientes. Além disso, enfatizamos o quão significativa é a ação de compra de cremes de cabelos, visto que as experiências vivenciadas na infância que são marcadas por preconceitos referentes aos cabelos podem provocar consequências até a fase adulta, independentemente da classe social. Damos destaque a essa medida, pois interpretamos que a mesma torna possível perceber uma atenção especial à criança negra e pode operar contra a permanência de estereótipos e silenciamentos, em acordo com relatos de outros estudos (CAVALLEIRO, 2003; OLIVEIRA, 2004; DIAS, 2007).

Conforme expomos inicialmente, o encaminhamento dos cremes em um primeiro momento não foi aceito de forma tão positiva pelos/as integrantes das Creches e NEI's. A partir daí, observamos que a gestão apresentou respostas para atender à demanda, porém alguns profissionais das unidades se colocaram resistentes à medida. Tal situação reafirma a importância dessas problematizações serem compreendidas por todos/as os/as envolvidos/as com educação. A posição da gestão acabou sendo de defesa incondicional à distribuição dos cremes:

(...) para algumas pessoas, isso aumentava ou trazia à tona o preconceito. Então isso foi pra mim um marco, a questão de bancar o creme e dizer é necessário sim e até para gestores negros, por exemplo. Eu lembro bem, de uma pessoa, uma gestora que me desacatou ao telefone, disse um monte de coisas do que ela achava que poderia estar acontecendo na creche, por conta de ser um creme específico para cabelo afro e aí quando eu vou argumentando com ela essa necessidade ela vai conseguindo perceber, coisas que ela também não percebia que ela acabava não percebia por conta de achar que se manter fechada para não poder sofrer ou aumentar ainda mais o preconceito. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Para Gomes (1996), no que se refere à reprodução de preconceitos e discriminações de gênero e raça o contexto escolar vivenciado por mulheres negras pode influenciar nas suas práticas pedagógicas:

(...) notamos que o recurso do silenciamento e do discurso da igualdade são os mais usados. Um novo círculo vicioso se perpetua. A então criança negra, agora, professora, se vê diante de uma grande maioria de alunos negros com uma história muito próxima da sua. Porém, se na infância desta mulher, a não-existência de professoras negras poderia justificar a ausência da discussão da questão racial na prática escolar, nos dias atuais, apesar do número de profissionais negras na área educacional ter aumentado, isso ainda não tem revertido na inclusão da questão racial como uma discussão importante e necessária na escola. (GOMES, 1996, p. 76).

As práticas de resistências advindas das profissionais negras precisam ser analisadas num contexto mais amplo, em que as experiências de silenciamentos, de recusas, de preconceitos e permanência do mito da democracia racial levam as pessoas a não acreditarem na existência das desigualdades, não considerando necessárias políticas afirmativas. Ao transgredir esses discursos podemos caminhar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária em que as diferenças não sejam compreendidas como inferioridades.

Em meio a essas resistências, a gestora Lélia nos contou que:

(...) a resistência foi desde o negro ao alemão que nós temos aqui na rede, foi uma resistência geral, de achar que era inadequado, que esse tipo de política de falar sobre, de trazer isso, para essas pessoas isso reforça o preconceito e a discriminação. É difícil. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Diante desse cenário, conforme afirma a assessora Antonieta, a problematização a respeito das especificidades dos diferentes tipos de cabelos se fez necessária:

(...) isso precisava ser colocado para que fosse percebido, para que as pessoas tomassem conta disso, que eu não posso tratar um cabelo de um jeito e outro cabelo tão diferente, ou cabelos diferentes da mesma forma, achando que com isso eu não vou estar fazendo o preconceito. Evidenciar as diferenças não tem a ver com ser preconceituosa. E isso pra mim foi um grande marco assim, porque aí a gente teve que ir e fazer a defesa dessa postura, tão radical, tiveram uns municípios que vieram em cima e a gente sustentou. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Colocar as crianças que costumeiramente são subalternizadas enquanto protagonistas das ações configura-se em uma tarefa complexa, pois muitos/as profissionais são favoráveis aos discursos universalistas. Para esses, reconhecer e valorizar as diferenças é compreendido como preconceito e discriminação. Todavia, como afirma Lélia, esses momentos de resistências e incertezas podem contribuir de modo positivo para o amadurecimento de futuras ações.

Então eu lembro que essa discussão foi, e realmente causou um frisson por toda a rede, mas isso foi importante pra gente retomar na formação, retomar na reunião de diretores. Eu fui muito questionada pelos diretores das creches e pré-escolas, mas enfim, supera. Tem isso para a diminuição do preconceito, mas o conhecimento é que vai diminuindo, o desconhecimento é um dos grandes causadores dos preconceitos. Então assim, nos materiais também, estou falando do creme, porque ele foi muito simbólico, a partir de então, a gente começou a comprar bonecas de diferentes etnias, enfim outros materiais que as professoras na própria formação solicitavam e a gente entendia que era importante também. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Dessa maneira, a própria resistência pode auxiliar na problematização das questões, pois após a promoção de discussões e debates outras demandas vão surgindo como, por exemplo, a aquisição de cremes para outros tipos de cabelos além dos crespos.

(...) o creme foi avaliado, eu tenho essas avaliações, essas avaliações foram positivas, mesmo depois de ter enfrentado, as avaliações foram positivas na maioria delas, só que algumas pediam que fosse mais específico ainda. Que também fossem cremes para outros cabelos então, foram aparecendo outras demandas. A segunda etapa então, não é uma coisa que eu coloque da tal necessidade dos outros cremes, mas então foi comprado o mesmo creme pra cabelo afro e pra cabelo liso, então no ano passado. Esse ano eu ainda não perguntei se já compraram o creme, mas continua. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Cabe ressaltar que, segundo a assessora Antonieta, essa política de compra de creme de cabelos permanece para o ano de 2012. Entretanto, novamente, devido a problemas na falta de participantes no processo de licitação, o mesmo não foi encaminhado para as Creches e NEI's no ano de 2011. Contudo, a assessora afirmou que o não encaminhamento não se deu por conta de um recuo na decisão e sim por questões burocráticas.

Conforme podemos perceber, os debates que envolvem realçar que as diferenças não significam inferioridades, ainda, provocam muitas questões e polêmicas, entretanto salientamos a relevância desses elementos permearem as problematizações que abarcam as especificidades da educação infantil, visto que essa primeira etapa da educação básica deve ser compreendida enquanto um espaço de cuidar e educar que considera, valoriza e respeita todas as crianças independentemente dos seus pertencimentos étnico-raciais, sociais, de gênero ou religiosos.

Desta forma, uma política voltada para o reconhecimento da diferença, exige que as instituições públicas não passem por cima das particularidades. Afinal, existem muitas maneiras de viver a vida em uma sociedade. E o mais interessante, é quando apreendemos e compreendemos o outro, que podemos perceber com nitidez o que somos e os valores que norteiam a nossa vida. (CARDOSO, 2012, p. 4).

A discussão sobre a distribuição de cremes de cabelo crespo traz elementos relevantes para a análise. Podemos interpretar que a resistência manifesta revela alguns aspectos do “*Racismo à Brasileira*” (TELLES, 2003). Um primeiro ponto é o fato de que abordar questões raciais, via de regra, gera incômodo e desconforto. Silva (2012) compreende o silêncio em torno das particularidades do/a negro/a como estratégia que reifica o mito da democracia racial. Ao tratar a “todos” com uma suposta igualdade somos colocados em uma região de conforto, mantendo a “crença” da não existência do racismo.

Abordar aspectos relacionados às diferenças raciais¹⁶⁶, enfatizar as questões referentes às especificidades da população negra para alguns sujeitos ainda é visto como racismo, cenários que favorecem a permanência dos silenciamentos e da branquidade normativa. Justifica-se, então, a relevância de questionamentos sobre as relações raciais na educação básica e na sociedade como um todo, para que por meio de políticas que busquem promover a igualdade racial possam ser pensados mecanismos de compreensão e transgressão das reais situações que permeiam a relações sociais brasileiras.

¹⁶⁶ Raça no sentido social, enquanto estrutural e estruturante da sociedade brasileira (GOMES, 2012 b).

Concluindo nossa análise sobre a política de aquisição de materiais específicos, sobretudo bonecos/as e creme para cabelos crespos, ressaltamos a importância da diversidade étnico-racial estar inserida nessas políticas, pois, somando-se às ações de formação e aquisição de livros, configuram-se como possibilidades de concretização de políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil.

4.5 Avaliação

Outro ponto fundamental com relação à concretização das políticas de diversidade étnico-racial refere-se à avaliação dessas ações. Durante essa etapa apresentaremos informações dos relatórios de gestão dos anos de 2009 a 2011, aspectos citados pelas entrevistadas a respeito de sua visão sobre o desenvolvimento dessas políticas na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC, além de impressões das gestoras das unidades.

Sobre as avaliações institucionais, Lélia nos informou que até o momento foram realizadas somente análises quantitativas, isto é número de profissionais atendidos/as, de materiais adquiridos e assim por diante.

Considerando o período de 2009 - 2011, os relatórios anuais trazem que a promoção de políticas que buscam contemplar a diversidade étnico-racial esteve presente no Plano de Ações Articuladas (PAR) – MEC/FNDE com a seguinte ação:

Termo de Cooperação Técnica (sem repasse financeiro): (...);
*Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar: 1. Capacitar professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana; 2. Disponibilizar kits de material para suporte ao processo didático de implementação da Lei nº 10.639/03 – Educação das relações Étnico-raciais; (...) (FLORIANÓPOLIS, SME, 2009).

Dentre as medidas específicas para a educação infantil, o relatório aponta nas metas e ações de 2009 a necessidade de continuidade das ações e prioridades elencadas pela Comissão Propositiva de Ações Afirmativas da SME. Sobre as práticas desenvolvidas encontramos: Aquisição de 469 livros; Aquisição de creme infantil para cabelo afro (compra experimental); Apresentação de 04 relatos de experiências e exposição de trabalhos

realizados em outras três unidades educativas por profissionais da educação infantil no V Seminário Municipal de Diversidade étnico-racial e Formação nas reuniões pedagógicas.

No ano de 2010 o material relata que foram ofertadas 96h de formação, atingindo 366 profissionais de 22 unidades de educação infantil (31%), bem como aquisição de livros e brinquedos. Além disso, constam no relatório informações sobre o projeto da Creche Morro da Queimada sobre diversidade que participou do Prêmio Nacional “Educar para a Igualdade Racial”, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT.

No ano de 2011, a educação das relações étnico-raciais está posta somente na formação continuada. Diante dessas informações, sinalizamos para uma política de Estado que abranja a diversidade étnico-racial e a promoção da igualdade, de tal maneira que a importância em considerarmos aspectos relacionados à EREER nos momentos de reflexão e organização das gestões seja colocada enquanto prioridades. Sobre esse assunto, Bento (2010, p. 6), apresenta que a educação infantil pode contribuir de maneira efetiva para o combate às desigualdades raciais. Sendo assim, reafirma-se a relevância de ao pensarmos as políticas voltadas para a primeira etapa da educação básica também elencarmos como pauta a promoção da igualdade racial.

Sobre as avaliações pessoais das gestoras, ambas apontam que ainda existem muitos trabalhos a serem desempenhados. Segundo a gestora Lélia:

Eu ainda acho que tem muito que fazer. Acho que a gente já fez algumas coisas, estamos fazendo, mas ainda tem muito para fazer. Não é fácil trabalhar com essas questões, elas estão muito arraigadas, sedimentadas, trabalhar e olhar o outro como outro, ainda é difícil. Eu ainda acho que a gente tem muito trabalho, muito trabalho. Quando eu digo que as pesquisas são importantes pra gente fazer políticas de inclusão tudo isso ainda é muito importante, a gente ainda tem muita batalha para vencer. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Na mesma direção Antonieta relata que:

Acho que precisa ainda que outras pessoas também façam essa continuidade, porque eu não consigo também avaliar até aqui, por isso que eu digo não foi um planejamento que tinha começo, meio e fim. Ela teve um começo e tem que ter vida, tem que existir, não pode parar. Acho que não tem volta, quero pensar todos os dias que não

tem volta, mas também não quero que saia junto com algumas pessoas. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

A partir da fala da assessora Antonieta, novamente, indicamos a importância da concretização de uma concepção que possibilite o desenvolvimento de uma gestão democrática, na qual por meio da descentralização de recursos e responsabilidades, autonomia no desenvolvimento das ações, bem como ampliação da participação, as políticas não se restrinjam a pessoas, e sim se associem aos compromissos de Estado. Reconhecemos que essa não é uma tarefa simples, pois os aspectos que abarcam a participação, descentralização e autonomia se dão através de conquistas, isto é, os mesmos não são algo dado e sim uma construção que implica disputas por poder. Sendo assim, esses elementos também podem ser considerados enquanto um agir político, o qual envolve o ato de tencionar os limites, ou seja, descentralizar, participar e agir autonomamente também significa tencionar nos momentos de disputas por programas e projetos, relações de poder, elaborações de regras, entre outros contextos.

Retomando as avaliações das educadoras que participaram das formações continuadas, Antonieta comentou que as mesmas na sua maioria foram positivas, indicando a necessidade e importância de se discutir e refletir sobre a temática, fato que, segundo ela, também impulsiona a continuidade das ações, pois,

(...) eu acho que o meu objetivo de estar aqui era de que esse não seria um trabalho meu. Não tenho maior pretensão, é uma coisa muito maior, ela é pra rede, ela é pra humanidade. (...), não tenho como enxergar diferente, por isso que eu digo que não tem volta, (...). Então, eu acho que é um trabalho que tem que continuar, pra mim é impensável, esteja quem tiver, é uma política muito mais de quem acredita, sinceramente eu acho que é muito mais de quem acredita. Porque se não, não vai ter governo, não é uma pasta que vai botar alguém que não se identifique com a causa pra lá, que aí vai esbarrar na primeira, vai tropeçar na primeira cara feia que vai encontrar pelo caminho. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

A respeito da atuação dos/as integrantes da Comissão que organizam e executam as políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação, Lélia aponta que:

Eu acho que a gente está no caminho sim, mas ainda tem bastante estrada. (...) A Antonieta faz um trabalho muito bonito com essas resistências. Acho que a Secretaria teve a felicidade de encontrar as pessoas certas para trabalhar com essas questões, a própria Geninha e o Joaquim também fazem intervenções muito interessantes e isso faz toda a diferença. (Diretora – entrevista concedida em 27/03/2012).

Com relação aos retornos conquistados por meio dessa política a assessora Antonieta cita que:

(...) é algo que é muito grandioso de ver as pessoas dizer pra ti, de mudar o olhar de uma criança, de mudar a relação de uma criança, de perceber a criança de outro jeito, de se dar conta de coisas que não se dava, ou então de se dar conta de coisas que já aconteceram, muito de se dar conta também do que o outro está fazendo. Começa a se dar conta da outra e daqui a pouco começa a se dar conta do seu trabalho. Pra mim é um trabalho que tem que continuar não posso te dizer que assim, surtiu efeito, porque a gente tem que ter também, uma paciência histórica, eu acho, só não pode achar que está dado, e ah agora já foi dito, não é uma formação que tu faz e deu, agora já foi dito. É algo que tem que ser falado, falado, falado e falado de novo. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Ainda sobre essa questão, Antonieta acredita que por parte de algumas unidades educativas e profissionais a realização de trabalhos de modo isolado vem sendo superada, mas:

Eu acho que depende do grupo sabe Thaís, mas eu penso que de uns quatro anos pra cá, não saberia te dizer, mas eu percebo que houve mudanças. Eu tenho muita tranquilidade de falar sobre isso, então por isso eu não quero me distanciar da questão. (...). Então assim eu acho que já houve uma mudança, acho que ainda tem muita coisa pra ser feita, muito preconceito pra ser vencido, eu sei, mas já houve. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Como podemos perceber o trabalho com ênfase na diversidade étnico-racial e promoção da igualdade racial ainda precisa ser muito problematizado e debatido. De acordo com a gestora Lélia, essa questão ainda é muito complexa e muitas vezes não é compreendida por alguns/algumas professores/as, já que:

(...) Explicitar essas relações foi bem difícil. As pessoas entendiam, muitos professores entendiam que explicitar era reforçar o preconceito. Esse eu acho que foi a grande, ainda é a resistência. Acho que ela vai paulatinamente diluindo, mas ainda é a grande resistência. É o de tocar mesmo, e é difícil Thaís, vai tocar em situações, em preconceitos que às vezes você nem sabe que você

tem. É duro você enxergar também, que de repente você professora com um grupo de crianças, você se dá conta que você está sendo preconceituosa ou tomando atitudes que não são interessantes, que você está fazendo, excluindo uma criança, às vezes tu faz isso sem te dar conta, falta consciência mesmo. Então à medida que traz para consciência é difícil sim, acho que as pessoas que ficaram a frente dessas formações tiveram bastantes enfrentamentos muito duros e ainda tem enfrentamentos duros (...). (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Sobre essas resistências, a maioria das unidades participantes da pesquisa respondeu não ter enfrentado problemas, totalizando onze (11) respostas. Apenas uma (1) não respondeu e quatro (4) afirmaram que enfrentaram problemas.

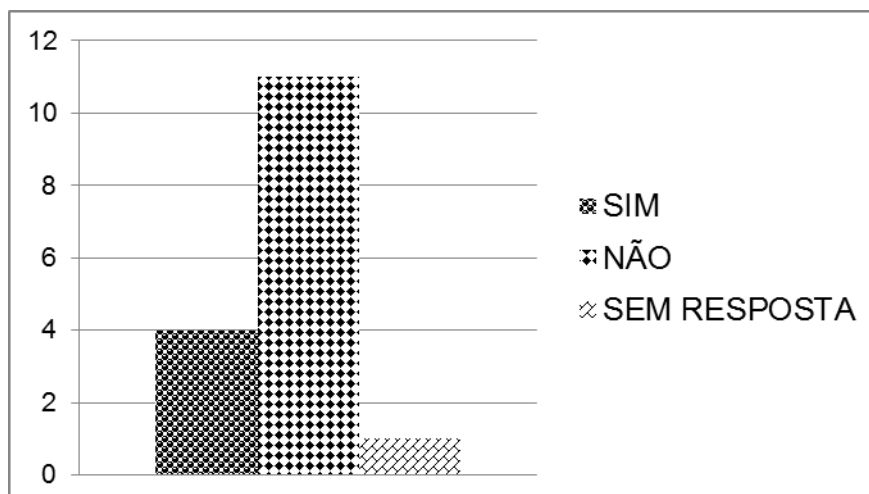


GRÁFICO 21 - PROBLEMAS ENFRENTADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES NAS UNIDADES.

FONTE: TABULAÇÃO DA AUTORA, 2012.

Conforme o GRÁFICO 21, as gestoras educacionais expuseram ter enfrentado mais resistências do que as diretoras das instituições, todavia essas informações são passíveis de análises cautelosas visto que explicitar os problemas da unidade em que atua não é uma tarefa simples, porém algumas diretoras o fizeram e dentre as barreiras enfrentadas, indicaram: Falta de informação e formação sobre o assunto por parte das profissionais; Formação precária dos/as profissionais; Evidência das discriminações, necessitando resgates constantes; Tempo para discutir e consolidar a política da diversidade étnico-racial. Entre as que afirmaram a não existência de resistências recebemos somente dois comentários. Um deles relatou que: “a creche conta com vários profissionais negros/as e entende que é necessária a valorização

da cultura e respeito às diferenças. (Relatos – Questionário, 2012)”. O outro, falou que “esses problemas dependem do projeto pedagógico. (Relatos – Questionário, 2012)”.

Com relação à afirmação que coloca que a “creche conta com vários profissionais negros/as e entende que é necessária a valorização da cultura e respeito às diferenças. (Relatos – Questionário, 2012)”. Acrescentamos que conforme as disposições do Art. 26-A da LDB, da DCN-ERER (2004) e das; DCNEI (2009 b), os trabalhos que pretendem contemplar a ERER precisam ser desenvolvidos em toda a educação básica. Isto é, independentemente da composição étnico-racial das crianças e docentes essas ações tem que ser compreendidas enquanto uma política pública que almeja alterar a matriz curricular de tal maneira que a contribuição da história e cultura africana e afro-brasileira também seja abordada de maneira comprometida e consistente em todos os ambientes educacionais.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, MEC, 2004, p. 10).

A respeito da avaliação das gestoras escolares sobre as políticas de promoção da igualdade racial, propostas pela Diretoria de Educação Infantil, obtivemos as respostas:

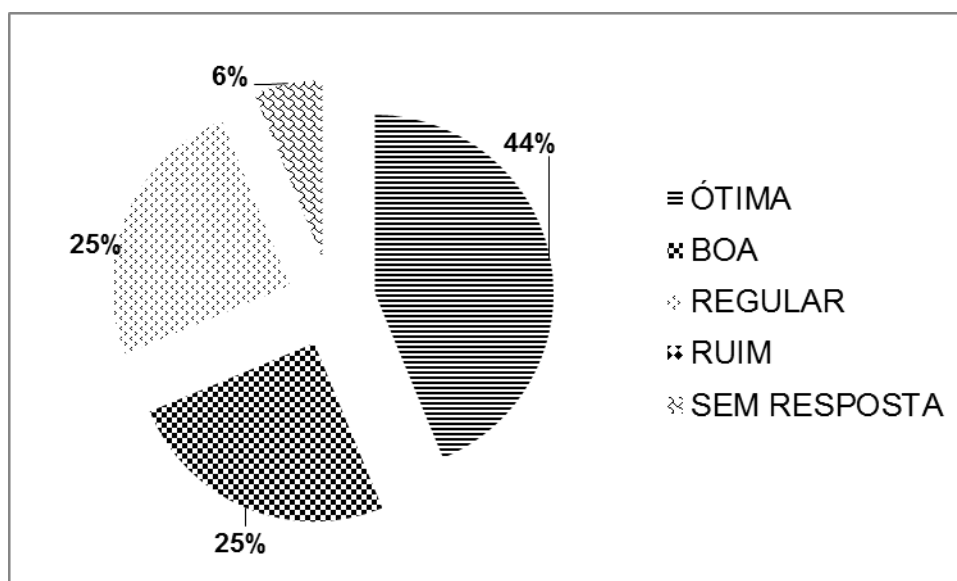


GRÁFICO 22 - AVALIAÇÃO DAS DIRETORAS SOBRE A ATUAÇÃO DA DEI NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL.

FONTE: TABULAÇÃO DA AUTORA, 2012.

Observamos que a maioria das unidades participantes da pesquisa considera que a atuação da Diretoria de Educação Infantil nas políticas de promoção da igualdade racial é *ótima* somando sete (7) instituições. Dentre as outras, quatro (4) consideram *boa*, quatro (4) afirmaram ser *regular*, uma (1) não respondeu. Sobre esse ponto duas Creches retrataram os seguintes depoimentos:

A Diretoria de educação Infantil de Florianópolis sempre se empenha em realizar Seminários/eventos e outras formações voltadas a superação de preconceitos e valorização das mais diversas culturas. (Relatos – Questionário, 2012).

A DEI tem investido em formação centralizada e descentralizada, sendo que esta última ocorre sempre que solicitado pela Unidade, bem como tem enviado livros e brinquedos voltados para a promoção da igualdade racial. (Relatos – Questionário, 2012).

Nesse item algumas solicitações também foram assinaladas, principalmente no que se refere à disponibilização de mais formações que abordem essas temáticas. Através desses apontamentos sinalizamos que a formação continuada é um dos elementos mais enfatizados pelas unidades e pode atuar tanto no avanço das ações, quanto nas limitações das mesmas. A nosso ver, conforme pontuamos anteriormente, tal situação pode apontar para

reflexões sobre a ampliação da oferta de formações continuadas que abordem a EREER, contemplando assim a promoção da igualdade racial.

A respeito dos recursos direcionados às políticas de promoção da igualdade racial, a gestora Lélia nos expôs que não existe uma rubrica específica para as ações que buscam contemplar a EREER.

Não há uma rubrica específica pra essas ações. Dentre as ações da rede que são todas com recurso próprio a diversidade está como um componente, mas não com recurso específico que seja rubricado para essa formação ou para essa ação. Ela está ali já na formação como um todo. (...). E a compra de materiais também, (...), a literatura também, (...). Então esse material ele não tem uma rubrica separada, dentro da aquisição de livros, por exemplo, não tem lá um específico para compra de, não, ele está dentro. Já é uma política que está inserida. Então, não há essa necessidade, vou até pensar sobre isso, mas até então a gente não viu nenhuma necessidade de fazer uma rubrica específica. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

Por meio desse depoimento apontamos certo distanciamento com relação à proposição da Comissão de Políticas Afirmativas que coloca como objetivo específico a consolidação da emancipação das políticas de EREER. Entretanto, conforme observamos através do depoimento da gestora Lélia, as políticas de diversidade compõem as outras políticas da Diretoria de Educação Infantil, não sendo necessária, segundo ela, uma rubrica específica para a concretização dessas ações. A nosso ver, diante das informações coletadas, a promoção da igualdade racial aparece inserida nas outras políticas da Diretoria. Por um lado, do ponto de vista administrativo talvez a definição de recursos por áreas específicas tenha complexidade em sua execução. Por outro, a especificação poderia aumentar a possibilidade dessa política não ser finalizada com o término de uma gestão.

Cabe sinalizar que a Diretoria de Ensino Fundamental, apresenta, desde o ano de 2009, uma rubrica específica para a diversidade, por meio da inserção do Programa Diversidade Étnico-Racial no Plano Plurianual. Esta medida propiciou o alcance de uma rubrica própria para a realização do conjunto de projetos e ações. Sendo assim, algumas ações da educação infantil também contam com esse recurso.

(...) no ensino fundamental até tem, mas na educação infantil a gente acaba entrando um pouco junto com ensino fundamental. (...) não existe uma verba específica para a educação étnico-racial, mas não

existem também muitas limitações para aquilo que se quer dentro dessa política. Porque aí a gente precisa de pessoas que acreditem e pra bancar, mas aí entra. (Antonieta – entrevista concedida em 26/03/2012).

Essa última questão mencionada pela assessora Antonieta é algo que merece atenção visto que as políticas voltadas para a promoção da igualdade racial necessitam ser compreendidas enquanto políticas públicas, as quais não podem ficar personalizadas e atreladas a pessoas e sim ao compromisso de gestão.

Sobre esse compromisso, de acordo com Lélia a Diretoria de Educação Infantil, junto à Comissão de Políticas Afirmativas conta com apoio da Secretaria Municipal de Educação para desenvolver as políticas que pretendem contemplar a diversidade étnico-racial, pois:

(...) do ponto de vista de encaminhamentos da secretaria, aqui internamente a gente não teve resistência nenhuma. Muito pelo contrário, a última gestão, com o professor Moisés, todo apoio para a gente desenvolver isso. Tanto que os seminários, esses que a gente faz foi na gestão dele, ele dá todo apoio para fazer, desde o começo quando ainda era algo obscuro, “como é que faz? Como que é isso?” Mesmo nesse período ele sempre incentivou. Internamente a gente não tem. Do ponto de vista de distribuição de recursos ou de prioridades não. Essa comissão que pensa diversidade ela é muito respeitada, muito respeitada, internamente e também na cidade. Eu fico muito impressionada como essa comissão é bem quista assim, eles são muito respeitados. (Lélia – entrevista concedida em 27/03/2012).

O discurso da gestora insiste na afirmação que a comissão é respeitada, repetindo por três vezes nessa parte de discurso. Por meio do depoimento podemos observar aspectos relacionados ao equilíbrio de forças e tensionamentos que envolvem a gestão educacional, isto é, embora tenham vivenciado resistências, principalmente por parte dos/as profissionais em relação à importância de se discutir a temática, a legitimidade e o reconhecimento, interno e externo, possibilitou parceria com o Secretário de Educação - o qual segundo Lélia não apresenta impeditivos para que essas práticas sejam realizadas – e pode ter atuado enquanto um diferencial para execução e continuidade da política.

(...) na prática esta é atravessada por (...) condições de implementação, que demandam disponibilidade financeira (capital e

custeio), recursos humanos e outras condições materiais e imateriais. A gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflito. Uma arena propícia ao entendimento dessa dimensão diz respeito ao encaminhamento de projetos, sejam estes de autoria do Poder Executivo, ou não e sua respectiva tramitação no âmbito do Poder Legislativo. (VIEIRA, 2007, p. 61).

Observamos que as gestões não são um campo neutro, livre de relações de poder, pelo contrário, as mesmas englobam os tensionamentos entre o Estado e os demais atores sociais.

Após analisar as entrevistas realizadas com as duas gestoras e os demais materiais coletados conseguimos verificar a existência de políticas de promoção de igualdade racial voltadas para a educação infantil de Florianópolis/SC, sendo que a realização dessas políticas é planejada para além de projetos isolados, buscando constituir-se assim, em uma política pública educacional. Nossos dados possibilitam afirmar que ocorreu no período analisado, por parte da Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis/SC, uma política de implantação e efetivação de medidas que buscam possibilitar o cumprimento do art. 26-A da LDB, porém, assim como todas as propostas, essas ações não lineares expõem ambiguidades e podem apresentar rupturas, conforme apontamos ao longo da produção.

As informações das Creches e NEI's participantes da pesquisa indicam que algumas medidas estão sendo desenvolvidas, principalmente a partir do ano de 2009 e ampliando-se em 2010. Portanto, podemos vislumbrar que a política de promoção de igualdade racial proposta pela Comissão de Políticas Afirmativas, em especial as direcionadas à educação infantil estão se materializando com alguns resultados nas unidades. Todavia, ressaltamos que as informações obtidas junto às unidades são limitadas, visto que o questionário enviado às gestoras atingiu somente 22% de respostas, por isso sublinhamos a fragilidade dessas constatações. Embora consideremos a maneira de encaminhamento (via endereço eletrônico) e as diversas atribuições das gestoras escolares, as quais de certa maneira as impossibilitam de participar de determinadas pesquisas, não podemos deixar de refletir sobre o silêncio por parte das unidades. Este silêncio pode gerar múltiplas interpretações, ou seja, o não interesse em contribuir com a pesquisa, a ausência de ações, a perpetuação de repertórios e práticas discriminatórias, a

não compreensão da proposta do estudo, ou ainda, pensando um cenário mais complicado, falta de consideração sobre a relevância do tema, cenário que retrata a complexidade das relações raciais brasileiras. No entanto, essas são questões a serem problematizadas em futuros estudos que busquem estratégias para coletar informações com as Creches e NEI's da RME de Florianópolis/SC.

Por outro lado, a partir das respostas a esses questionários podemos apontar algumas tendências, isto é vislumbrar o que vem sendo feito por algumas instituições de educação infantil da rede pública, mas lembramos que cada unidade está inserida em um contexto, acompanhadas dos seus projetos político pedagógicos, portanto vivenciando experiências diferenciadas. Considerando o universo que a pesquisa conseguiu abranger, podemos depreender que a concepção de uma política de promoção da igualdade racial, que vise contemplar as especificidades da educação infantil, desde o projeto político pedagógico até ações mais pontuais, vem sendo ponderada e desenvolvida. Contudo, por contarmos com uma amostra constituída por respostas espontâneas das gestoras, não podemos generalizar os resultados afirmando que todas as unidades seguem essa perspectiva.

No que se refere à gestão da rede, é possível apontar que a Diretoria de Educação Infantil expõe estar comprometida com a construção de uma política de igualdade racial revelada pelas formações continuadas, aquisição de materiais específicos e livros. Em especial, citamos a aquisição de cremes para cabelo crespo, medida que protagoniza as crianças que costumeiramente são colocadas em situações subalternas, bem como contribui para o processo do educar e cuidar.

Finalizando...

Ao decorrer desse capítulo abordamos o Contexto da Prática. Isto é, a tradução, (re) significação e (re) contextualização da política. Para isso, buscamos compreender o movimento da política. Sendo assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com as gestoras municipais, encaminhamos questionário, via endereço eletrônico para as diretoras das Creches e NEI's e

analisamos dados sobre matrículas (2011); oferta de formação continuada; aquisição de obras literárias e materiais, entre outros aspectos.

Primeiramente relatamos a maneira como a política de promoção da igualdade racial foi iniciada na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC. Essa começou após a distribuição de um calendário que só continham crianças brancas, fato que gerou denúncias, debates e como resposta a essa demanda a criação da “Comissão Propositiva de Políticas Afirmativas para a questão da Diversidade Étnico Racial”. Tal Comissão é responsável por elaborar a política de promoção de igualdade racial para toda a rede municipal de educação de Florianópolis/SC.

Após conhecer os movimentos, debates e embates para o início da política na educação infantil, analisamos os desdobramentos dessas ações. A partir daí, observamos que as principais medidas são: Oferta de formação continuada, aquisição de obras literárias, compra de materiais específicos, entre eles: bonecos/as negros/as e creme para cabelos crespos.

Sobre as respostas das diretoras, destacamos que todas as unidades educativas contam com obras de literatura infantil que buscam contemplar a temática, a maioria das unidades participantes da pesquisa vem desenvolvendo ações e participaram das formações continuadas ofertadas pela Diretoria de Educação Infantil. Porém, a formação continuada permanece sendo apontada como o diferencial pra a realização de ações, tornando-se pertinente o aumento no número da oferta.

Concluindo, observamos a importância da atuação do movimento negro local na execução das ações, principalmente na formação continuada. Além disso, enfatizamos o papel diferencial das gestoras municipais.

Assim como outras propostas, a realização das políticas de promoção de igualdade racial na educação infantil de Florianópolis/SC enfrentaram resistências, estão sujeitas a contradições e limitações, porém apresentam algumas possibilidades de políticas e ações a serem desenvolvidas na primeira etapa da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o presente estudo, propusemo-nos a apresentar os resultados e análises das políticas de promoção de igualdade racial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC, em especial da Diretoria de Educação Infantil e das unidades educativas públicas da rede. O estudo formula e busca compreender o problema: **Quais os limites, dificuldades e contradições nas formas de interpretação, de implantação e tradução das políticas de promoção da igualdade racial na rede de educação infantil de Florianópolis/SC?** Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas, análises documentais, levantamento das matrículas do ano de 2011, (segundo raça/cor), aplicação de questionários via online e coleta de informações sobre formação continuada, aquisição de obras literárias e outros materiais.

Utilizamos como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas, a qual possibilitou a interpretação da política de maneira mais ampliada, considerando as influências macro e micro, os textos políticos e as possíveis estratégias de tradução e (re) significação da política. Buscamos responder ao problema de pesquisa, portanto, utilizando-nos da análise de arenas, lugares, grupos de interesse, disputas e embates no “Contexto de Influência”, “Contexto da Produção de texto” e “Contexto da Prática”, conforme definições de Ball (2009). Além disso, ancoramo-nos nos estudos sobre relações raciais no Brasil (MUNANGA, 2003, 2008, 2009; GOMES, 1996, 2003, 2008, 2011; 2012; SILVA, 2005, 2012; CARDOSO, 2005, 2012; GONÇALVEZ e SILVA, 2008; entre outros) e pesquisas sobre educação infantil e relações raciais (CAVALLEIRO, 2001, 2003; DIAS, 2007, 2010, 2011; OLIVEIRA, 2004; ROSEMBERG, 2006; 2011, SILVA, 2010 a; SANTOS, 2008, entre outras).

Em relação ao Contexto de Influência, analisamos aspectos da formação étnico-racial de Florianópolis/SC, que possui população majoritariamente branca (85%) e têm operantes, em sua história e até o presente, fortes traços de políticas de branqueamento, sendo indicado por acadêmicos/as e ativistas em especial o “branqueamento psicológico”. Como forma de resistência, no entanto, a minoria negra do município apresenta organizações dinâmicas, movimento social negro organizado e bastante atuante, com ações tanto no plano local quanto no nacional e um foco importante em proposições de

mudanças na educação. A atuação de tais movimentos teve expressão na aprovação de leis estaduais e municipais focadas principalmente nas políticas curriculares.

No decorrer do trabalho discutimos questões gerais sobre relações raciais, configuração da população (segundo raça/cor) e políticas direcionadas às crianças de zero a seis anos para então compreendermos as políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil de Florianópolis/SC. Essas políticas iniciaram no ano de 2007, principalmente, por meio da criação da “Comissão Propositiva de Políticas Afirmativas para a questão da Diversidade Étnico Racial no município de Florianópolis”, porém as propostas de formação continuada e aquisição de materiais foram intensificadas a partir do ano de 2009.

Em relação à rede de educação infantil de Florianópolis/SC, observa-se uma organização que coloca essa primeira etapa da educação básica como integrante das políticas educacionais e conta com um processo diferenciado da maior parte das cidades brasileiras que a tinham como política de assistência. Provavelmente por tais características, a educação infantil desse município esteve bastante vinculada a proposições de ser definida como primeira etapa da educação básica. Além disso, o diálogo com acadêmicos/as mostrou-se sempre uma marca com abertura aos movimentos sociais de educação infantil, movimentos feministas e movimentos negros constante nos últimos 15 anos.

Temos, portanto, um quadro específico que na avaliação de Filice (2010) apresenta os melhores indicadores da Região Sul de gestão relativa à educação das relações étnico-raciais.

A respeito do Contexto da Produção de Texto analisamos os documentos municipais e constatamos que o debate sobre diversidade não está silenciado. Está posto de forma mais detalhada e com termos mais específicos em alguns documentos como: “Plano Municipal de Educação - Eixo Educação das Relações Étnico-Raciais (2009)” e “Orientações Curriculares da Educação Infantil (2012)” e de maneira episódica nas “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)”. Embora reconheçamos a existência de lacunas entre as normativas e o cotidiano das unidades, a inserção da temática nesses documentos pode auxiliar na fundamentação, assim como na compreensão da importância da realização de ações que

contemplem a promoção da igualdade racial. Dessa maneira, as normativas podem ser interpretadas enquanto instrumentos de lutas que operam na garantia de direitos. (GOMES, 2012 b). No que se refere à política como texto, observamos uma gradação entre os documentos orientadores da educação infantil de Florianópolis/SC. O “Plano Municipal de Educação (2009)” que envolveu um processo amplo de construção coletiva e maior abertura para os movimentos sociais e movimentos negros apresentou proposições mais próximas dos discursos vigentes de ativistas e acadêmicos/as e também perspectiva mais ampla de promoção de igualdade racial. As “Orientações Curriculares da Educação Infantil (2012)” que também foram fruto de um processo participativo apresentaram orientações constantes e com certa amplitude sobre a promoção de igualdade racial. No entanto exibiram algumas contradições internas e com passagens textuais que se relacionam com interpretações das relações raciais brasileiras de forma mais superficial. As “Diretrizes Educacionais Pedagógicas”, por sua vez, em especial nas duas partes iniciais que são de autoria individual de pesquisadores/as de educação infantil, silenciam sobre a temática, tratando-a de forma episódica na parte que abre a participação para profissionais da educação.

Com relação ao Contexto da Prática, de uma forma geral podemos afirmar que os resultados de nossa pesquisa confirmam as indicações do estudo de Filice (2010), no que se refere à gestão do sistema. Especificamente à gestão da rede pública municipal de educação infantil, a educação das relações étnico-raciais tem sido objeto de constantes investimentos em termos de orientações às unidades educativas, de formação continuada, de compra de materiais, de diálogo com movimentos negros. Conforme as entrevistas com as gestoras, questionários das diretoras, análises dos documentos municipais e demais informações coletadas na pesquisa, verificamos que, em meio a avanços, continuidades e rupturas, a Diretoria de Educação Infantil apresenta uma concepção de políticas de promoção da igualdade racial que versa sobre a inclusão da temática nas diversas especificidades da educação infantil, bem como valorização e respeito às diferenças. Em acordo com a bibliografia estudada, a inclusão da diversidade étnico-racial nos planejamentos, reuniões, projetos políticos pedagógicos, bem como na formação inicial e continuada dos/as professores/as é meta para se alcançar a igualdade racial.

Assim como em outros estudos (SANTOS, 2005 b; SILVA; ARAUJO, 2005; RODRIGUES, 2005; 2011), também observamos o papel importante da atuação do movimento negro, em especial, nas discussões sobre educação, tanto em âmbito municipal quanto nacional. Focalizando Florianópolis/SC, conhecemos que as ações foram iniciadas a partir da denúncia de integrantes do movimento negro e de professores/as (participantes de uma formação continuada sobre diversidade étnico-racial) perante a ausência de crianças negras no calendário a ser distribuído para toda rede municipal de educação. Essa cena indica o protagonismo do movimento negro, bem como a relevância da formação continuada, a qual possibilita que o/a profissional se atente a essas questões e assim possa agir para além dos silenciamentos. Nesse sentido, a participação dos sujeitos ocupa um papel primordial, seja para “exigir” do governo posições perante determinados assuntos, seja para auxiliar no processo de proposição e/ou elaboração de ações comprometidas com a luta antirracista.

Os dados coletados nas entrevistas com as gestoras e nos documentos apontam que a Diretoria de Educação Infantil atuou procurando inserir na pauta de suas propostas e das unidades educativas as discussões sobre diversidade étnico-racial, por meio da aquisição de obras literárias e materiais específicos, inclusão da temática nos projetos políticos pedagógicos e na realização de formações. No entanto, a ausência de formação específica continua sendo assinalada, por parte de algumas diretoras das Creches e NEI's participantes da investigação, como um dos impeditivos para o desenvolvimento das ações. Tal situação nos leva a salientar a importância da ampliação da oferta desses momentos. Contudo, consideramos, como está expresso na própria Resolução 01/04 e Parecer 03/04 do CNE, que não cabe apenas ao sistema de ensino promover debates e disseminar esses conhecimentos, sendo primordial a inclusão dessas temáticas de forma mais consistente nos cursos formação inicial.

A relevância das formações realizadas pela Diretoria de Educação Infantil se deve ao fato de que a oferta se dá tanto de forma específica (formações que só abordam aspectos sobre diversidade étnico-racial), quanto na inclusão da temática em debates mais gerais, como por exemplo, Orientações Curriculares, projeto político pedagógico, prática pedagógica, entre

outros, corroborando, assim, com as disposições do documento “Orientações Curriculares da Educação Infantil (2012)” que colocam a inserção da temática em todas as ações.

Além disso, os conteúdos das formações trabalharam aspectos que, em acordo com o explícito nos conteúdos, buscam valorizar e respeitar o negro e sua cultura, o que pode proporcionar subsídios teóricos para que as profissionais da educação infantil possam em seu fazer pedagógico abordar de forma consistente essa temática. Sobre os resultados de formação de professores/as de educação infantil nas temáticas relativas à educação das relações étnico-raciais, afirma Dias (2012):

Foram muitos e variados os modos pelos quais as professoras interferiram na transformação das percepções acerca da diversidade étnico-raciais. Tais modos alcançaram elas próprias e as professoras que não participaram do curso para a promoção da igualdade racial, mas foram motivadas a repensar suas práticas. Dessas transformações participaram também as crianças, que se perceberam sujeitos de direito pela ação do novo saber técnico e experiencial e potencialmente fértil na promoção de mudanças institucionais. (DIAS, 2012, p. 671).

Com relação às obras literárias destacamos a compra de contos africanos que visam valorizar aspectos da cultura e história africana e afro-brasileira de maneira lúdica e consistente. Conforme colocamos ao longo das análises, não conseguimos precisar os recursos investidos, pois a maioria dos livros sobre diversidade étnico-racial não constaram no relatório de aquisição de livros. Também não foi possível no âmbito dessa pesquisa avançar na análise do acervo adquirido. As pesquisas realizadas no âmbito do NEAB-UFPR (VENÂNCIO, 2009; ARAÚJO, 2010; OLIVEIRA, 2011 a) indicam que a presença de determinadas obras de valorização afrodescendente no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) não significa a ausência de desigualdade e de formas específicas de hierarquização, ao tomar o acervo em seu conjunto ou seu uso nas instituições educativas (ARAÚJO, 2010). Pode-se inferir que tais características podem estar presentes no acervo e em sua utilização nas creches e NEI's de Florianópolis/SC. Somente a análise específica, no entanto, poderá apontar as características do acervo e de seu uso.

Um evento significativo para a análise da política de promoção de igualdade racial da Diretoria de Educação Infantil foi o investimento em cremes para cabelo. Iniciou pensando-se no cabelo crespo, compra mais específica que a compra de bonecos/as que já se configurava enquanto uma política quando se implantou a diversidade étnico-racial na rede. Essa medida, conforme expomos anteriormente, causou debates e polêmicas na rede, pois protagonizar a criança que costumeiramente é silenciada, ainda, gera muitas resistências. Do ponto de vista da “etiqueta das relações raciais” (NOGUEIRA, 2006), essa política, baseada na especificidade das crianças negras, expõe especificidades étnico-raciais, por isso causa incômodo à lógica de silenciamento sobre o tema. Além disso, a proposta era operar de forma contrária à lógica do branqueamento que, segundo Munanga (2008 a), continua expressiva no plano simbólico brasileiro. Em especial a resposta das gestoras, revelou capacidade de identificar problemas raciais na rede, antepondo-se ao tratamento generalizante buscando induzir às formas de valorização da estética e das atividades lúdicas de crianças negras.

Assim como outras políticas, as de promoção da igualdade racial da Diretoria de Educação Infantil e suas unidades apresentam aspectos positivos e limitações. Em linhas gerais, no ano de 2007 houve a criação da “Comissão Propositiva de Políticas Afirmativas para a questão da Diversidade Étnico Racial no município de Florianópolis” e poucas formações continuadas; em 2008, algumas ofertas de formação continuada. No ano de 2009, as atividades começaram a ser realizadas de forma mais intensa. Nesse ano houve oferta de formação continuada, inserção da temática no “Plano Municipal de Educação (2009)”, principalmente através das disposições do eixo Educação das Relações Étnico-Raciais e compra de obras literárias. Nesse ano se deu a aquisição de creme para cabelos crespo. No ano de 2010 o destaque foi o número expressivo da oferta de formação continuada. Todavia, não houve avanços no que se refere à inclusão da diversidade no documento “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)”, o qual apresenta o tema de forma esporádica, nem na compra de obras literárias que não se mostrou expressiva nesse ano. Por fim, no ano de 2011 salientamos a inserção da temática étnico-racial no documento “Orientações Curriculares da Educação Infantil (2012)” que também conta com um eixo específico, além de buscar

contemplar a discussão em todos os itens abordados ao longo do documento. Contudo, esse ano houve uma diminuição na quantidade de oferta de formações específicas, pois os momentos de formação foram na sua maioria dedicados ao trabalho com as “Orientações (2012)”. No mesmo ano houve aquisição de livros de literatura infantil, porém em relação ao número total a quantidade das obras de diversidade não foi tão expressiva.

Considerando os resultados e análises de outras pesquisas sobre educação infantil e relações raciais, observa-se que as políticas de promoção da igualdade racial da Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis/SC foram postas em movimento, apresentando avanços e deparando-se com resistências. Em especial no que se refere à resistência à distribuição de cremes para cabelo crespo, as gestoras informaram um processo de utilização das resistências como produtivas, no sentido de indagar as diretoras das unidades educativas e atuar para o desenvolvimento das políticas de igualdade racial. Por meio desses ganhos torna-se fundamental que os/as envolvidos/as com a educação e demais sujeitos da sociedade, deem continuidade a essas políticas e propostas, assim como alcancem os indivíduos que ainda resistem a compreender a amplitude e importância dessa discussão.

Numa análise geral, um resultado relevante é a resposta à afirmação de Hanchard (2001) que o mais nocivo e que alimenta a desigualdade é a dificuldade de grande parte da população brasileira em identificar problemas raciais e reconhecer que no Brasil existem problemas específicos de discriminação e desigualdades. Os resultados de nossa pesquisa apontam que tanto no Contexto de Influência, quanto no Contexto da Produção de Texto, e em especial no Contexto da Prática, tal perspectiva não é norma e pode ser uma influência para resistências, mas não é hegemônica.

A bibliografia estudada aponta que para a continuidade das políticas, as mesmas não podem ser intituladas como ações dos sujeitos e sim como fruto das ações coletivas, permeando todas as instâncias da gestão desde a organização de eventos temáticos até os planejamentos financeiros. Quanto aos resultados, às gestoras que atuavam na gestão apresentavam formação e segurança em relação à educação das relações étnico-raciais que não são norma, são exceção na realidade brasileira (JESUS; MIRANDA, 2012). Aqui temos uma questão complexa em relação às políticas públicas no que se refere

aos atores sociais envolvidos na sua execução. Idealmente a gestão pública seria executada como expressão dos interesses coletivos. Como a política é o palco dos conflitos de interesses sempre díspares, ela se realiza sempre permeada por embates e contradições, pelos interesses dos grupos a que os/as gestores/as são afiliados/as e pelos acordos e mediações que realizam. O papel dos indivíduos, nesse palco, não pode ser supervalorizado, mas também não menosprezado. Ficam as incertezas sobre o quanto a mudança dos/as gestores/as significará mudança nas políticas de ERER na EI de Florianópolis/SC.

Sobre o financiamento nossos dados não nos permitiram realizar análises aprofundadas, porém constatamos a ausência de uma rubrica na educação infantil destinada ao trabalho com a diversidade étnico-racial. Isso revela o não cumprimento de um dos objetivos expostos pela “Comissão Propositiva de Políticas Afirmativas para a questão da Diversidade Étnico Racial no município de Florianópolis” que define: “Prover recursos orçamentários e financeiros que subsidiem as ações necessárias à consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais de forma emancipatória”. (FLORIANÓPOLIS, SME, 2007, p. 09).

Tal disposição está em sintonia com as prescrições de alguns documentos do MEC (DCN- ERER, 2004; Contribuições para Implementação da Lei 10639/03, 2008; Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, 2009 c; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009 b, entre outros), os quais defendem que uma gestão comprometida com a promoção da igualdade racial pode ser compreendida através da inserção dessa demanda nas políticas de formação continuada, de aquisição de livros e materiais específicos, de avaliação e de financiamento, ou seja, a inclusão da temática nas diversas atuações da gestão dos sistemas de ensino e das unidades de educação infantil.

Em suma, porém sem a pretensão de esgotar a temática estudada, acreditamos que seguindo os resultados e análises de outras investigações, bem como as informações coletadas em nosso estudo, conseguimos agregar tendências interessantes que também podem ser consideradas por outras

pesquisas e redes de educação infantil, entre elas, possibilidades de: inserção da temática diversidade étnico-racial em documentos municipais, além da elaboração de diretrizes e orientações específicas sobre o trabalho com a diversidade; inclusão da diversidade étnico-racial e promoção da igualdade nos projetos político pedagógicos das instituições; criação de comissões intersetoriais que planejem medidas para toda rede, firmando uma parceria com os demais programas, projetos ou coordenadorias; aquisição de materiais, como obras literárias, creme para cabelo crespo, filmes e bonecos/as negros/as, enquanto uma política de ação afirmativa; atenção perante a comunicação visual das unidades; oferta de formação continuada (centralizada e descentralizada) que consigam abordar a temática tanto de forma específica, quanto agregada em assuntos mais gerais; recursos financeiros destinados à realização de ações que contemplem a diversidade étnico-racial e promoção da igualdade; e por fim, a inclusão da diversidade étnico-racial e promoção da igualdade racial como um dos elementos que compõe as políticas e concepções da gestão do sistema de ensino e das unidades educativas.

Portanto, de acordo com as pesquisas da área e demais bibliografias analisadas, bem como com as disposições dos documentos municipais e nacionais, torna-se fundamental a articulação entre as políticas de promoção da igualdade racial com as políticas em geral dos sistemas de ensino e unidades de educação infantil de tal forma que consigam extrapolar as ações isoladas e/ou pontuais.

No plano da pesquisa, esta dissertação oferece análise que se aproxima dos dois primeiros pontos listados por Rosemberg (2012) que deveriam ser objeto de atenção acadêmica: 1) a busca de transversalizar a atenção às relações raciais em estudo sobre educação infantil e 2) estabelecer foco para além das relações interpessoais, nesse caso específico, discutindo as políticas municipais de educação infantil e de educação das relações étnico-raciais.

Finalizando, apontamos que nosso estudo apresenta limitações e lacunas que poderão ser preenchidas através de outras pesquisas. Esperamos que a partir desse trabalho possamos contribuir de alguma maneira na caminhada da luta antirracista, bem como no debate sobre políticas de promoção de igualdade racial na educação infantil, enfatizando a importância da inserção dessas políticas nas propostas, projetos e programas do sistema

de ensino e das unidades de educação infantil de forma consistente e comprometida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil e a escola fundamental de 9 anos**. Olhar de Professor, Ponta Grossa: v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1467/1112>. Acesso em 25/10/2011.

_____; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Educação e Raça**. Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. 1 ed. Minas Gerais: Autêntica, 2010, v. 1, p. 75-96.

AMARAL, Arleandra Cristina. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. Prévia de tese apresentada à Banca de Qualificação do curso de Pós-Graduação em Educação - Linha de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2012.

AMUDE, Amanda Mendes; Silva, Gescielly Barbosa. **Os Jardins-de Infância – Um Estudo sobre a Formação do Ser Humano a partir dos Postulados de Friedrich Froebel**. Revista Teoria e Prática da Educação, v.11, n.2, p.168-172, maio/ago., 2008.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

APPLE, Michael W. Consumindo o *outro*: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In.: **Escola básica na virada do século**: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999. 171p. (Coleção ciências da educação, século XXI; 3).

_____. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: MOREIRA, Antônio Flávio. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (a).

_____. **Políticas de Direita e Branquidade**: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. Revista Brasileira de Educação - Nº 16, p. 61 - 67, Jan/Fev./Mar/Abr. 2001. (b).

ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

_____; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relatório de Pesquisa Bibliográfica de Literatura Infantil**. Curitiba, 2011. (Texto não publicado).

ARBOLEYA, V J; ERAS, L W. **Papéis e representações socioculturais na literatura infantil – imagem, adjetivo e dimensão estética do personagem negro em obras infantis** (União Pan-Americana de Ensino – UNIPAN) 2008.

ARBOLEYA, V J. **Questões de literatura infantil e afrodescendência: o poder de ação do personagem negro nas áreas de decisão da narrativa.** Revista África e Africanidades - Ano I - n. 4 – Fev. 2009.

ARCE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Fröebel e a pedagogia dos jardins-de-infância.** Revista Brasileira de Educação, n. 20, Maio/Jun./Jul./Ago., 2002.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre & CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais.** São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>>

_____. **Ciclo de políticas/análise de políticas.** Rio de Janeiro: UERJ, 09/11/2009. (Palestra ministrada para professores e alunos da pós-graduação UERJ).

BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson(Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 21 – 53.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 78 – 99.

_____.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools.** London: Routledge, 2012.

BAYER, Mariana Bayer. **O Programa PDE Escola: uma análise da sua implementação em Guarapuava – PR.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade.** Estudos em Avaliação Educacional, vol.20, n. 44, p. 1 – 15, São Paulo sep./dic. 2009.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. **O estudo da Escola.** Porto: Porto Ed., 1996.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; _____. (Orgs). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.

_____. Proposta da série - Gestão/política pública/política de ação afirmativa e a Lei n. 10.639/03. In: **Gestão educacional para diversidade.** Ano XX Boletim 12 - Setembro 2010. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/12011812-Gestaoedudiversidade.pdf>. Acesso em: 20/10/2011.

_____. A identidade racial em crianças pequenas. In.: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade:** Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC, 2012. (b).

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil:** Bibliografia anotada. Brasília: MEC, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Introdução,** vol. 1. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Formação Pessoal e Social,** vol. 2. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de mundo,** vol. 3. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira.** Brasília: MEC, 2005.

_____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, DF: SECAD, 2006.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1.** Brasília: MEC, 2006. (a)

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 2.** Brasília: MEC, 2006. (b)

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à Educação.** Brasília: MEC, 2006. (c)

_____. **Contribuições para Implementação da Lei 10639/03.** Brasília: MEC, 2008.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009. (a)

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009. (b)

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2009. (c)

_____. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial.** Brasília: MEC, 2012. (a)

_____. **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** Brasília: MEC, 2012. (b)

BRASIL. Relatório Final da II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2009). Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/publicacoes/iiconapir.pdf>> Acesso em 13/12/12.

BRAZIL, Maria do Carmo. Criança negra entre olhares e vivências: Reflexões sobre diversidade e limites da prática educacional inclusiva. IX Encontro de pesquisa em educação da ANPED. 2008, Brasília. Anais... Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2008.

CAMPOS, Roselane Fátima. Políticas para a Educação Infantil: Caminhos atuais. Mesa Redonda no Seminário Internacional de Educação Infantil. Florianópolis/SC, Universidade Federal de Santa Catarina, maio/2012.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. A vida na escola e a escola da vida: Experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Notas sobre o movimento negro no Brasil In: SPONCHIADO, Inês Justina; SILVA, Vania Beatriz Monteiro (Orgs.). **Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

_____. **Políticas Culturais na Educação**. Florianópolis: NEAB/UDESC, 2012. (Texto não publicado).

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Em busca de uma infância cidadão: socialização, identidade e pertencimento racial. 18/06/2009 Disponível em: <http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/1358-em-busca-de-uma-infancia-cidada-socializacao-identidade-e-pertencimento-racial> Acesso em: 14/04/2012.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras aproximações. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós- LDB**: Rumos e desafios. – 4ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do contexto da influência ao contexto da prática**: caminhos percorridos para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio-RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

COSTA, Marcele Arruda Cabral. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico**: um jogo de cartas marcadas? Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A literatura Infantil e a temática africana e afro-brasileira**. Nação escola nº2. Editora Atilénde. Abril 2010.

DIAS, Karina Araújo. **Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial**: Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. (a).

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil**. Três escolas, uma questão. Muitas respostas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

_____. Educação infantil: Construção de uma educação anti-racista. Revista **PUC/viva**. O negro no Brasil. São Paulo: APROPUC, out./dez, 2006, ano 7, n. 28, p. 90 – 103.

_____. O desafio pedagógico de formar professores para promover a igualdade racial na escola. 2006. Disponível em: www.mulheresnegras.org/doc/texto_para_site_mulheres_negras.rtf Acesso em: 14/04/2012.

_____. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

_____. Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil. In: CARVALHO, Marília P; PINTO, Regina P. (Org.). **Mulheres e desigualdades de gênero**. (Série justiça e desenvolvimento/ IFP-FCC). São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Educação Infantil e a Construção de uma Educação Antirracista**: Desafios e Proposições. Salto para o futuro. Gestão educacional para diversidade. ISSN 1982 – 0283 Ano XX Boletim 12 - Setembro 2010.

_____. **Formação de Professores, Educação Infantil e Diversidade Étnico-Racial**: Saberes e Fazeres neste Processo. XXXIV Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Natal, 2011. (b)

_____. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial**: saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 661-674, 2012.

DIDONET, Vital. **Fragmentos de história da educação infantil no Brasil**: algumas reflexões. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Jun./2008.

DOMINGUES, Petrônio. **“Um desejo infinito de vencer”**: o protagonismo negro no pós-abolição. Topoi, v. 12, n. 23, jul.-dez. 2011 p. 118-139.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura negra e identidades).

FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No Movimento do Currículo, a diversidade étnicorracial em escolas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2011)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

FIGUEIREDO, Luciana Araújo. **A criança negra na literatura brasileira**: Uma leitura educativa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

FLORIANÓPOLIS, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01/2009**. Florianópolis, SC: SME 2009.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de Educação. **PORTARIA Nº 038/07**. . Florianópolis, SC: SME, 2007.

_____. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis, SC: SME, 2009.

_____. **Relatório de gestão 2009**. Florianópolis, SC: SME, 2009.

_____. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil. Secretaria Municipal de Educação**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

_____. **Relatório de gestão 2010**. Florianópolis, SC: SME, 2010.

_____. **PORTARIA Nº 202 /2011**. Florianópolis, SC: SME, 2011.

_____. **Relatório de gestão 2011**. Florianópolis, SC: SME, 2011.

_____. **Orientações Curriculares da Educação Infantil de Florianópolis**. Florianópolis, SC: SME, 2012.

FRANÇA, Dalila X; MONTEIRO, Maria B. As novas expressões de racismo na infância. LIMA, Marcus E O; PEREIRA, Marcos E. (Orgs.) **Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. Salvador: EDUFBA, p.139-160, 2004.

FRANÇA, Luiz Fernando de. **Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

FRANCO, Silvandira Arcanja. **Xire – Proposta para Inclusão da Criança Negra na Educação Infantil: o saber nas festas do Terreiro do Cobre**. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) – Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2007.

FREIRE, Adriani Pinheiro. Formação de Educadores em Serviço: Construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica).

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 12a. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.

FULLGRAF, Jodete. **Políticas para a Educação Infantil: Caminhos atuais. Mesa Redonda no Seminário Internacional de Educação Infantil.** Florianópolis/SC, Universidade Federal de Santa Catarina, maio/2012.

GAMA, Renata Lúcia de Assis. **Desenho:** diálogos étnicos e culturais com crianças Guarani. Dissertação (Mestrado em Educação) – Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil. contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, jul. 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Por uma Pedagogia e Política da Branquidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 07, p. 97-132, julho, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero:** relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu (6-7) 1996, p.67-82.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; Candau, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo:** Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008. (a).

_____. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o racismo na escola.** 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008. (b).

_____. **Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira:** Desafios, Políticas e Práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Volume 27, n. 1, jan./abr. 2011. (a).

_____. **O movimento negro no Brasil:** ausências, emergências e a produção dos saberes. Política & Sociedade, v.10, n.18, p. 133 – 154 abr./2011. (b).

_____. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: SECADI/MEC; UNESCO, 2011 (no prelo). (c).

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012. (a)

_____. **Movimento Negro e Educação:** Ressignificando e Politizando a Raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. (b)

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica.** In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n.1, jan./abr. 2009.

GOUVEIA, Andréa. O financiamento da Educação no Brasil e o Desafio da Superação das Desigualdades. In.: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Org.). **Políticas Educacionais:** conceitos e debates. 1. ed. Curitiba: Appris, 2011. v. 1. 156p.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. **Preconceito de cor e racismo no Brasil.** Revista de Antropologia, São Paulo, USP, v. 47, n. 1, p. 09-43, 2004.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil:** uma abordagem na perspectiva de gênero. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder:** o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 - 1988). RJ: EDUERJ, 2001.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O processo de institucionalização da lei 10639/03. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: SECADI/MEC; UNESCO, 2011 (no prelo).

KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina; KRAMER, Sônia. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas:** uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 35-47, 2001.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Arcélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para Inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago., 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

LAURO, Bianca. **A Diversidade no/do Cotidiano de Creche: identidades, conhecimentos e espaços tempos**. Dissertação (Mestrado) - Juiz de Fora: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

LEDESMA, Maria Rita Kaminski. **Gestão Escolar: Desafios dos Tempos**. Tese (Doutorado em Educação) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

LENDVAI, Noémi; STUBBS Paul. **Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012.

LIMA, Fernanda da Silva. ; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Mamãe África, cheguei ao Brasil: os direitos da criança e do adolescente sob a perspectiva da igualdade racial**. 1. ed. Florianópolis: Editora da UFSC/ Fundação Boiteux, 2011. v. 1. 266 p.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In.: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249 – 283.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: Uma introdução, elementos para uma análise metodológica**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 175 - 192.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr./2006. (a).

_____. **A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais.** Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. (b).

_____. **Análise de políticas educacionais:** breves considerações teórico-metodológicas. Contrapontos – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan./abr. 2009.

_____; MARCONDES, Maria. Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

_____; STREMEL, Silvana. **A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares.** Revista Teias v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010.

_____; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In.: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143 – 175.

MARÇAL, José Antônio. **Política de Ação Afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a Formação de Intelectuais Negros (As).** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2011.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**, nº 36, p. 13-20, 1995.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: LaPPlane/FE/Unicamp, 2000.

_____. **Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil.** Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, Agosto/2001.

MONTEIRO, Nelma Gomes. **Afirmar as Diferenças Etnicorraciais como Processo de Enunciação para o Enfrentamento ao Racismo na Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; Candau, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo:** Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008. .

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Estatutos Estaduais do Magistério e Discriminação Racial. In: Iolanda de Oliveira. (Org.). **Cor e Magistério.** 1a. ed. Niterói: EdUFF/Quartet, 2006, v. 1, p. 55-92.

MUNANGA. Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil:** um ponto de vista em defesa de cotas. Revista Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

_____. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raca, Racismo, Identidade e Etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (a)

_____. **Superando o racismo na escola.** 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008. (b)

_____. **Negritude:** usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério:** construção cotidiana. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NAZÁRIO, João Dimas. **O Acesso de Crianças de Zero a Seis Anos à Educação Infantil de Florianópolis:** uma análise sóciodemográfica de crianças em “lista de espera”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem:** Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov., 2006.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: UFSCar, 2004.

_____. Relações raciais na creche. OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petrolina B. G; PINTO, Regina P. (Orgs.) **Negros e educação:** escola, identidade, cultura e políticas publicam. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, p. 29-39, 2005.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e "paparicação".** Educ.rev. v.26, n.2 Belo Horizonte Aug. 2010.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sa. **Cultura Afrocearense:** Um Estudo Sobre Africanidades, Educação e Currículo numa Escola Pública de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2011. (b).

OLIVEIRA, Veridiane Cintia de Souza. **Educação das relações etnicorraciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011. (a)

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias de. **Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequena em São Paulo**. CARVALHO, Marília P; PINTO, Regina P. (Org.). Mulheres e desigualdades de gênero. (Série justiça e desenvolvimento/ IFP-FCC). São Paulo: Contexto, p. 169-189, 2008.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias de. **Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo**: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976 - 1996). Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PACÍFICO, Tania Mara. **Relações Raciais no Livro Didático Público do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. **A Literatura Infantil no processo de formação do leitor**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan. - jun. 2010.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz Marcelo. **Oficina de Indicadores Sociais (Ênfase em Relações Raciais)**. Rio de Janeiro: LAESER, 2007. (Texto não publicado)

_____. **Publicação eletrônica mensal sobre as desigualdades de cor ou raça e gênero no mercado de trabalho metropolitano brasileiro**. Tempo em Curso 2 Ano III; Vol. 3; Nº 10, Outubro, 2011.

PINTO, M. & SARMENTO, M. As crianças e a infância: definido conceitos, delimitando o campo. In: **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga – Portugal: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9 – 28.

QUEIROZ, Cláudia Alexandre. **De uma chuva de manga ao funk de Lele**: imagens da afrodiaspora em uma escola de Acari. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

RAMOS, Ângela Maria Parreiras. **Construção da identidade étnico-racial – o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas**. Rio de Janeiro, 2007. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pedagogia e a Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação, n. 16 Jan/Fev./Mar/Abr., 2001.

ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. **Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Política educacional e a Lei 10639/03: Uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; COSTA, Hilton. (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. 2ª ed. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento Negro no cenário brasileiro: Embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 – 1990**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

_____. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação) – São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

ROMÃO, Jeruse Maria. (Org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Africanidades Catarinense**. Paraíba: Editora Grafset, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo, Global, 1985.

_____. **Raça e Educação Inicial**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 25-34, Maio, 1991.

_____. **Educação Infantil, classe, raça e gênero**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 96, p. 58-65, Fev., 1996.

_____. **Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 7-40, Fev., 1999.

_____. **Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 25-63, Março, 2002.

_____. **Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço**. Estudos em avaliação educacional, São Paulo: v. 17, n. 34, p. 15-42, Maio/Ago., 2006.

_____. A criança pequena e o direito a creche no contexto dos debates sobre infâncias e relações raciais. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Brasília: MEC, 2012.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Literatura Infantil e Educação Infantil: Relações Existentes e possíveis no Trabalho Pedagógico**. X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba, 2011.

SALES JR, Ronaldo. **Democracia racial**: o não-dito racista. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 229-258, nov., 2006.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Processos da Educação Infantil no Brasil. In.: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

SANTOS, Aretusa. **Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta**: entremeios. Dissertação (Mestrado em Educação) – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005. (a)

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista e do movimento negro. In.: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. (b)

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da Primeira Infância Negra em Salvador**: um olhar sobre as políticas educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In.: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil**: um estudo de caso em Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVA, Elson Alves da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola**: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Educação Infantil no Coração da Cidade**. Editora: Cortez, 2008.

SILVA, Kátia Vicente da. **A Implementação da Lei 10.639/03 no Município de São João de Meriti**: Limites e Possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010. (a).

SILVA JR, Hédio; DIAS, Lucimar Rosa; BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação Infantil, Diversidade e Igualdade Etnicorracial**. XXXIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu, 2010. (b).

SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida da Silva.; SILVA, Mário Rogério. (Org.). **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial**. 1 ed. São Paulo: CEERT, 2010. (c).

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

_____; COSTA, Hilton. (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. 2ª ed. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011. (a)

_____; TEIXEIRA, Kerolyn Daiane; ROSA, Solange Aparecida. **Relatório de Pesquisa Bibliográfica Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais**. Curitiba, 2011. (Material não publicado). (b)

_____. **O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 110-129, Jan/Abr. 2012.

_____; SOUZA, Gizele. Relações raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. Educar em Revista, V. 47, n. 1, jan. Mar 2013 (em Edição).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez./2009. (a)

_____; GOUVEIA, Andréa; TAVARES, Taís Moura. (Org.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2011, v. 1, p. 3-12.

_____. Por que estudar políticas educacionais?. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa; TAVARES, Taís Moura. (Org.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2011, v. 1, p. 3-12.

SOUZA, Fernanda Moraes de. **Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. (b)

SOUZA, Gizele de. **Políticas para a Educação Infantil: Caminhos atuais. Mesa Redonda no Seminário Internacional de Educação Infantil**. Florianópolis/SC, Universidade Federal de Santa Catarina, maio/2012.

SOUZA, Kelly Cristina C. de. **A literatura infantil afro-brasileira entra em cena.** Presença Pedagógica. v.13, nº 74, mar./abr. Ed. Dimensão, Belo Horizonte, 2007.

SOUZA, Regina Marques. **Sobre crianças no espaço híbrido da esperança.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2003.

SOUZA, Yvone Costa de. **Atravessando a linha vermelha:** Programa “Nova Baixada” de Educação Infantil – Discutindo a Diversidade Étnico-Racial e Cultural na Formação Docente. Dissertação (mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. (c)

TAQUES, Mariana F. **O PDE - Escola nas escolas da rede estadual do Paraná:** entre o gerencialismo e as possibilidades democráticas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil:** mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relumê Dumará/ Fundação Ford, 2003.

TRINDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.

VENÂNCIO, Ana Carolina. **Literatura Infanto Juvenil e diversidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica:** Revisitando Alguns Conceitos Simples. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Volume 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil:** uma experiência de formação continuada. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 167-184, maio/ago. 2009.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **À Flor da Pele:** a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

SITES CONSULTADOS

1. <http://globoTV.globo.com/globo-news/globo-news-em-pauta/v/joachim-barbosa-e-cezar-peluso-trocam-farpas-no-stf/1913498/> Acesso em: 20/04/2012.

2. <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/coppir/?pagina=notpagina&menu=3¬i=6550> Acesso em: 12/04/2012.
3. <http://www.nen.org.br/index.htm> Acesso em: 06/11/2012.
4. : <http://unegrosc.blogspot.com.br/>. Acesso em: 06/11/2012.
5. <http://associaodemulheresantonietadebarros.blogspot.com.br/> Acesso em: 06/11/2012.
6. <http://afromemoria.blogspot.com.br/2008/08/intelectuais-negros-no-sul-do-brasil.html> Acesso em: 06/11/2012.
7. www.pm.sc.gov.br/institucional/...de.../major-ildefonso-juvenal.html Acesso em: 06/11/2012.
8. <http://www.palmares.gov.br/personalidades-negras-7/> Acesso em: 06/11/2012.
9. www.poetaslivres.com.br/poeta.php?codigo=91 Acesso em: 06/11/2012.
10. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859 Acesso em: 30/05/2012.
11. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407 Acesso em: 25/06/2012.
12. <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=historico+da+educacao+infantil+e+atendimento&menu=10> Acesso em: 17/03/2012.
13. <http://www.clicrbs.com.br/pdf/13842223.pdf> 21/11/2012.
14. <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=atos+normativos&menu=7> Acesso: 26/04/2012.
15. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859 Acesso em: 07/05/2012.
16. <http://www.pmf.sc.gov.br/> Acesso em: 12/11/2011.
17. <http://www.uepg.br/gppepe> Acesso em: 01/10/2012.
18. <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/12011812-Gestaoedudiversidade.pdf> Acesso em: 23/01/2012.
19. <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/iiconapir.pdf>> Acesso em 13/12/12.

ANEXO I**LEI MUNICIPAL DA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS/SC Nº 4446, DE 5 DE JULHO DE 1994.**

Institui a inclusão do conteúdo "história afro-brasileira" nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências.

Faço saber a todos os habitantes do Município de Florianópolis, que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo "História Afro-Brasileira".

Art. 2º - A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau.

Art. 3º - No ensino do conteúdo "História Afro-Brasileira", evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

§ 1º - Valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como, dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afro-brasileiros para a construção do país;

§ 2º - Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica - que contextualiza a multirracialidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da história convencional;

§ 3º - Que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do movimento negro do estado e do estado e do país.

§ 4º - Que contextualize a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra a importância dada democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito à crença, ao idoso e à mulher.

Art. 4º - Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados, organizados pela Secretaria Municipal de Educação com assessoria do movimento negro

Parágrafo Único - O tema em pauta visa, sobretudo, fazer com que os estudos da "História Afro-Brasileira" contribuam para o resgate da cidadania e identidade dos Afro-brasileiros, assim como estimule a melhoria da qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças.

Art. 5º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, passando a ser aplicada a partir do ano letivo de 1994.

Art. 6º - Revogam-se as disposições em contrário.

DOE – 11/07/94

Paço Municipal em Florianópolis, aos 5 de julho de 1994.

SÉRGIO JOSÉ GRANDO

PREFEITO MUNICIPAL

ANEXO II**RESOLUÇÃO Nº. 02 /2009 DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS**

(Publicada em Diário Oficial do Município nº21 no dia 1º de julho de 2009)

RESOLUÇÃO Nº. 02 /2009

Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das diretrizes curriculares nacionais relativas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, no âmbito das unidades educativas do sistema municipal de ensino e dá outras providências.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, no uso de suas atribuições legais conforme o capítulo II, Art. 3º, inciso VI do Regimento Interno, considerando o disposto na Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e Lei 11.645 de março de 2008 que alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004 e Parecer CNE 02/07 de 31 de dezembro de 2007, e a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, e tendo em vista a deliberação em Sessão Plenária do dia 29 de abril de 2009.

RESOLVE:

Art. 1º Instituir as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas instituições educativas da Rede Municipal do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil (municipal, particulares, comunitárias e confessionais ou filantrópicas), integrantes do Sistema Municipal do Ensino.

Art. 2º A Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena terá como objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como, valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-raciais, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade na busca da consolidação da democracia brasileira e corrigir posturas e atitudes que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 3º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena serão ministrados no âmbito de todas as disciplinas e componentes do currículo, considerando o que orientam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.

Art. 4º No ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, a Educação das Relações Étnico-Raciais deverá ser desenvolvida no cotidiano das unidades educativas, a fim de:

I - proporcionar aos professores, estudantes e crianças, condições para pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais que valorizem e respeitem as diferenças;

II - divulgar a importância dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira;

III - promover a participação de diferentes grupos étnico-raciais e da comunidade em que se insere a unidade educativa, sob a coordenação de professores, na elaboração e vivência de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial.

Art. 5º As unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino deverão contemplar, em seu Projeto Político-Pedagógico, referências de combate ao racismo e à discriminação racial, por meio da inclusão de:

I - conteúdos, conceitos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na Educação das Relações Étnico-Raciais e no estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena;

II - estudos, mapeamento e análise de indicadores, bem como, atividades que possibilitem o reconhecimento da importância da diversidade para a construção de relações étnico-raciais democráticas;

III - estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos professores, estudantes e crianças, problematizando-a permanentemente, valorizando aprendizagens significativas vinculadas às relações étnico-raciais;

IV - práticas pedagógicas de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação de africanos e indígenas e seus descendentes na história mundial e na história do Brasil.

Art.6º O Sistema Municipal de Ensino através das entidades mantenedoras, para assegurar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, deverá garantir às unidades educativas:

I - condições materiais e financeiras, assim como de acervo documental referente à legislação educacional específica, material bibliográfico e didático necessários;

II - formação continuada para profissionais de educação, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas, cujo foco seja a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Africana, Afro- Brasileira e Indígena.

Art.7º O Sistema Municipal de Ensino deverá estabelecer canais de comunicação e interação com as entidades dos Movimentos e grupos culturais negros e indígenas, Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros e indígenas e instituições formadoras de professores, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para o desenvolvimento da proposta pedagógica, planos e projetos de aprendizagem.

Art.8º O Sistema Municipal de Ensino incentivará pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo e conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas e metodológicas para a educação.

Art.9º A Secretaria Municipal de Educação promoverá ampla divulgação dessa Resolução, bem como atividades periódicas, com exposição, mostras e seminários de avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem.

Parágrafo único. Os resultados obtidos com atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados aos órgãos competentes quando requeridos.

Art.10. Caberá as instituições educativas e seus profissionais, cumprirem as determinações desta resolução.

Art.11. Caberá à Secretaria Municipal de Educação, orientar, apoiar e supervisionar, sistematicamente, as atividades desenvolvidas pelas unidades educativas integrantes do Sistema Municipal de Ensino relativas ao cumprimento do disposto nesta Resolução.

Art.12. Caberá ao Conselho Municipal de Educação fiscalizar a Secretaria Municipal de Educação, bem como, as unidades educativas, no cumprimento do disposto nesta Resolução.

Art.13. As instituições educativas terão até o final de 2009, para incorporar em seu projeto político-pedagógico, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana, Afro- Brasileira e Indígena.

Art.14. Os casos omissos nesta Resolução serão apreciados e resolvidos pelo Conselho Municipal de Educação.

Art.15. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Florianópolis, 29 de abril de 2009.
Professor Lourival José Martins Filho
Presidente do Conselho Municipal de Educação

APÊNDICE I

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Realização :

Entrevistada:

Idade:

Formação acadêmica:

Qual termo que mais identifica sua cor/etnia:

() Branca () Preta () Parda () Amarela () Outras, qual?

Qual sua função no departamento de educação infantil?

Tempo de serviço na instituição?

Forma de provimento da atual função:

Exerce outra função/trabalho além deste?

1) Como se configura a Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis? (Quantas pessoas? Principais projetos e programas; etc)

2) Como se dá a relação entre a gestão de educação infantil com os movimentos sociais e universidades?

3) O que você considera como práticas de promoção da igualdade racial na Educação Infantil? Qual a sua importância para educação? Compreender a concepção da gestora.

4) No ano de 2009 foi realizada uma pesquisa da UNESCO, intitulada "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10639/03". Diante dessa pesquisa o departamento de Educação Infantil de Florianópolis, alegou não poder contribuir com o estudo, por conta do trabalho estar em fase inicial. Sendo assim, gostaríamos de conhecer quais ações foram realizadas desde 2009 até o presente momento? Conhecer as ações.

5) Como são organizadas essas ações? Existe um grupo específico que trabalha com as questões relacionadas à implementação do artigo 26-A da LDB, ou as ações são planejadas e executadas por todo grupo de assessores/as pedagógicos/as? Compreender o planejamento e organização da gestão.

6) No que se refere aos recursos financeiros, existe uma preocupação com as políticas de promoção da igualdade racial? Financiamento

7) Com relação à escolha de livros infantis, desde o ano de 2009 foram adquiridos exemplares que contemplem a diversidade étnico-racial. Quais obras? Panorama da implementação

8) O município oferta materiais pedagógicos para as instituições de educação infantil? Quais? Dentre esses, existe uma preocupação com a implementação do artigo 26-A da LDB? Panorama da implementação

9) Sobre a disponibilização de formação continuada para os/as professores/as, diretores/as e auxiliares de sala, qual frequência elas ocorrem e quais são os principais temas abordados. Panorama da implementação

10) Como se dá o acesso das crianças para as instituições de educação infantil? Quais são os critérios? E as documentações?

11) Você poderia explicar um pouco sobre alguns aspectos atrelados às políticas de promoção da igualdade racial, como por exemplo:

Normativas;

Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil;

Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de educação;

Aquisição de jogos, brinquedos, filmes entre outros

12) A atual gestão enfrentou e/ou ainda enfrenta problemas que influenciam na implementação do artigo 26-A da LDB? Quais seriam? Perceber os impeditivos para a implementação

13) Considerando a atual proposta, bem como a abrangência do atendimento ofertado as crianças e instituições de educação infantil, como você avalia atuação da gestão de Educação Infantil, no que se refere a promoção da igualdade racial? Visão da gestora sobre a implementação.

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO PARA GESTOR/A DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As questões abaixo relacionadas referem-se à pesquisa: **Educação e Diversidade**: Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC (2009 - 2012). Sua colaboração será de extrema importância para que possamos desenvolver este estudo.

PERFIL DA/O ENTREVISTADA/O:

- Formação acadêmica:

- Qual sua raça/cor?

☐ Branca ☐ Preta ☐ Parda ☐ Amarela ☐ indígena

- Qual sua função na instituição de educação infantil?

- Tempo de serviço na instituição?

1) A instituição em que você trabalha já desenvolveu e/ou está desenvolvendo trabalhos relacionados à diversidade étnico-racial?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, esses trabalhos foram e/ou são:

☐ Específicos de uma turma ☐ De toda creche

Em que ano as ações foram iniciadas?

R:

2) A concepção de uma educação das relações étnico-raciais está presente no Projeto Político Pedagógico da sua instituição?

☐ Sim ☐ Não

3) Existe uma parceria com: (Múltipla escolha)

☐ Comunidade ☐ Universidade ☐ Movimento Negro ☐ Grupos de valorização afro.

Como se dá essa relação?

R:

4) Os profissionais da instituição participaram e/ou estão participando de cursos de formação continuada que contemplem as discussões sobre diversidade étnico-racial, relações raciais, educação das relações étnico-raciais?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais profissionais participaram? (Múltipla escolha)

☐ Professoras/es; ☐ Auxiliares de sala;

☐ Equipe da direção; ☐ Equipe dos serviços gerais.

Essas formações foram promovidas pela Secretaria de Educação de Florianópolis?

☐ Sim ☐ Não

Qual local e período?

R:

5) Existem obras literárias na instituição que contemplem a cultura africana e afro-brasileira?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, você pode listar quais? (Caso o acervo seja extenso, cite 3)

R:

6) Sobre os materiais, a instituição conta com: (Múltipla escolha)

☐ Bonecas/os negras/os;

☐ Filmes que contemplem a cultura africana e afro-brasileira;

☐ Outros, quais?

7) A instituição enfrentou e/ou ainda enfrenta problemas que influenciam na implementação de ações voltadas para a promoção da igualdade racial?

R:

8) Como você avalia a atuação da Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis, no que se refere à promoção da igualdade racial?

☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim

Comentários (Opcional):

DESDE JÁ AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE III**CRECHES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS.**

NOME	LOCALIZAÇÃO
Creche Abraão	Abraão
Creche Alnte Lucas Alexandre Boiteux	Centro
Creche Altino Dealtino Cabral	Santo Antônio de Lisboa
Creche Anjo da Guarda	Trindade
Creche Anna Spyrios Dimatos	Tapera
Creche APAM Morro das Pedras	Morro das Pedras
Creche Bem-Te-Vi	Centro
Creche Caetana Marcelina Dias	Ribeirão da Ilha
Creche Carlos Humberto P. Correa	Agronômica
Creche Celso Pamplona	Jardim Atlântico
Creche Celso Ramos	Praia
Creche Chico Mendes	Novo Horizonte
Creche Cristo Redentor	Centro
Creche Diamantina Bertolina da Conceição	Rio Tavares
Creche Dona Cota	Abraão
Creche Doralice Teodora Bastos	Canasvieira
Creche Elisabete Nunes Anderle	Barra da Lagoa
Creche Fermínio Francisco Vieira	Córrego Grande
Creche Francisca Idalina Lopes	Areias Morro das Pedras
Creche Franklin Cascaes	Ponta das Canas
Creche Hermenegilda Carolina Jacques	Ratones
Creche Idalina Ochôa	Carianos
Creche Ilha Continente	Capoeiras
Creche Ingleses	Ingleses
Creche Irmã Scheilla	Campeche
Creche Irmão Celso	Agronômica
Creche Jardim Atlântico	Jardim Atlântico
Creche Joaquina Maria Peres	Itacorubi
Creche Joel Rogério de Freitas	Monte Cristo
Creche Júlia Maria Rodrigues	Jardim Atlântico
Creche Lausimar Maria Laus	Rio Vermelho
Creche Machado de Assis	Capoeiras
Creche Marcelino Barcelos Dutra	Ribeirão da Ilha
Creche Professora Maria Barreiros	Coloninha
Creche Maria Nair da Silva	Rio Tavares
Creche Mateus de Barros	Monte Cristo
Creche Monsenhor Frederico Hobold	Costeira do Pirajubaé
Creche Monteiro Lobato	Carianos
Creche Morro da Queimada	José Mendes
Creche Morro do Mocotó	Morro da Queimada
Creche Nossa Senhora Aparecida	Pantanal
Creche Nossa Senhora de Lurdes	Agronômica
Creche Orlandina Cordeiro	Saco Grande II
Creche Professor Paulo Michels	Sapé
Creche Poeta João da Cruz e Sousa	Areias Campeche
Creche Rosa Maria Pires	Centro/Agronômica
Creche Stella Maris Corrêa Carneiro	Ponta das Canas
Creche Vicentina Maria da Costa Laurindo	Vargem Pequena
Creche Vila Cachoeira	Saco Grande II
Creche Vila União	Vargem Bom Jesus
Creche Waldemar da Silva Filho	Trindade
TOTAL	51

APÊNDICE IV**NEI'S DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS.**

NOME	LOCALIZAÇÃO
NEI Armação	Armação
NEI Barreira do Janga	Saco Grande
NEI Caieira da Barra do Sul	Caieira da Barra do Sul
NEI Campeche	Campeche
NEI Canto da Lagoa	Canto da Lagoa
NEI Colônia Z-11	Barra da Lagoa
NEI Coqueiros	Coqueiros
NEI Costeira	Costeira
NEI Doralice Maria Dias	Vargem Bom Jesus
NEI Ingleses	Ingleses
NEI João Machado da Silva	Agronômica
NEI Judite Fernandes de Lima	João Paulo
NEI Luiz Paulo da Silva	Santinho
NEI Maria Salomé dos Santos	Sambaqui
NEI Nagib Jabor	Estreito
NEI Orisvaldina Silva	Lagoa da Conceição
NEI Pântano do Sul	Pântano do Sul
NEI Praia de Ingleses	Ingleses
NEI Raul Francisco Lisboa	Santo Antônio de Lisboa
NEI Santo Antônio de Pádua	João Paulo
NEI São João Batista	Rio Vermelho
NEI Tapera	Tapera
NEI Zilda Arns Neumann	Carianos
TOTAL	23

NEI'S – VINCULADOS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS.

NOME	LOCALIZAÇÃO
ED Costa da Lagoa	Costa da Lagoa
ED Costa de Dentro	Costa de Dentro
ED Jurerê	Jurerê
ED Osvaldo Galupo	Morro do Horácio
ED Praia do Forte	Jurerê Internacional
ED Retiro da Lagoa	Retiro da Lagoa
EB Albertina Madalena Dias	Vargem Grande
EB Anísio Teixeira	Costeira do Pirajubaé
TOTAL	8

APÊNDICE V**INSTITUIÇÕES CONVENIADAS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS**

NOME	LOCALIZAÇÃO
Associação Florianopolitana de Voluntários – AFLOV	Centro
Creche Vó Inácia	Caieira do Saco dos Limões
C.E.I Coqueiros - Alfa Gente	Coqueiros
C.E.I Morro da Caixa – Alfa Gente	Estreito
Creche Lagoa do Peri – ASMOPE – Associação dos Moradores da Lagoa do Peri	Armação do Pântano do Sul
Creche Casa do Povo – Associação Cultural e Comunitária da Coloninha – “A Casa do Povo”	Canto - Coloninha
C.E.I Girassol – Irmandade do Divino Espírito Santo – IDES Lar São Vicente de Paula	Centro
Creche do Hildo – Filhos Filantropia Hildo Luiz de Souza	Monte verde
Creche Monte Serrat – Centro Social Educativo Nossa Senhora Monte Serrat – Sociedade Divina Providência	Centro
Conselho Comunitário Coloninha	Coloninha
CC Coqueiros – Conselho Comunitário de Coqueiros	Coqueiros
Creche Crescer – Conselho Comunitário da Costeira do Pirajubaé	Costeira do Pirajubaé
CC Monte Verde – Conselho Comunitário Monte Verde	Monte Verde
Creche Nossa Senhora da Boa Viagem – Conselho Comunitário do Saco dos Limões	Saco dos Limões
Creche São Francisco de Assis	Serrinha - Trindade
Lar Fabiano de Cristo	Monte Cristo
GAPA – Lar Recanto do Carinho	Agronômica
SERTE – Sociedade Espirita de Recuperação, Trabalho e Educação (Educandário Lar de Jesus).	Cachoeira do Bom Jesus
SEED – Seara Espirita Entrepasto da Fé	Monte Verde
TOTAL	19

APÊNDICE VI**FORMAÇÕES OFERTADAS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS NO ANO DE 2009.**

CURSOS	PERÍODO
A educação Física na Educação Infantil: Temas em Debate	29/09 a 24/11/2009
A matemática na Educação Infantil e a Formação Estética dos Educadores	09/03 a 23/11/2009
A prática de Pensar Avaliar a Prática: Uma Proposta de Formação em Serviço	05/08 a 28/10/2009
A questão do Corpo nas Instituições que atendem a Infância de 0 a 6 anos	17/03 a 01/12/2009
Ação – Reflexão – Ação	05/03 a 24/11/2009
As especificidades das crianças de 0 a 3 anos	14/05 a 05/11/2009
Capacitação de Contadores de Histórias	25/08 a 27/10/2009
Capacitação em Prevenção e Atendimento Emergenciais	08/10 a 10/12/2009
Compartilhando os Saberes e os Fazeres na Rede Conveniada – Grupo I	17/06 a 27/11/2009
Compartilhando os Saberes e os Fazeres na Rede Conveniada – Grupo II	17/06 a 27/11/2009
Compartilhando os Saberes e os Fazeres na Rede Conveniada – Grupo III	17/06 a 27/11/2009
Compartilhando os Saberes e os Fazeres na Rede Conveniada – Grupo IV	17/06 a 27/11/2009
Compartilhando os Saberes e os Fazeres na Rede Conveniada – Grupo V	17/06 a 27/11/2009
Compartilhando os Saberes e os Fazeres na Rede Conveniada – Grupo VI	17/06 a 27/11/2009
Compartilhando os Saberes e os Fazeres na Rede Conveniada – Grupo VII	17/06 a 27/11/2009
Compartilhando os Saberes e os Fazeres na Rede Conveniada – Grupo VIII	17/06 a 27/11/2009
Concepção Histórico-Cultural e Educação Infantil – Grupo I	10/03 a 27/10/2009
Concepção Histórico-Cultural e Educação Infantil – Grupo II	10/03 a 27/10/2009
Concepção Histórico-Cultural e Educação Infantil – Grupo III	10/03 a 27/10/2009
Concepção Histórico-Cultural e Educação Infantil – Grupo IV	10/03 a 27/10/2009
Construindo Saberes: A Educação Infantil em Debate	19/05 a 03/11/2009
Consultoria para Elaboração de Cursos em Educação à Distância	01/09/2009 a 01/12/2010
Creche como Espaço de Formação Continuada: um Olhar para as Questões Cotidianas	03/03 a 08/12/2009
Creche e Família: Um Jeito Diferente de se Encontrar	07/05 a 11/09/2009
Creche: Espaço de Diálogo e de Formação Constante entre os Sujeitos Adultos e Crianças	12/02 a 11/11/2009
Desafios do Cotidiano	25/05 a 29/10/2009
Desenvolvendo Comum – Unidade	26/10/2009 e 19/03/2010
Desenvolvimento Infantil – Grupos A e B	12/05 a 15/10/2009
Educação Inclusiva na Educação Infantil – Grupo I	14/05 a 05/11/2009
Fazer Ver Dizer Dando - Supervisão na Educação Infantil – Região Centro	10/06 a 20/11/2009
Fazer Ver Dizer Dando - Supervisão na Educação Infantil – Região Continente	13/05 a 22/11/2009
Fazer Ver Dizer Dando - Supervisão na Educação Infantil – Região Norte	03/06 a 25/11/2009
Fazer Ver Dizer Dando - Supervisão na Educação Infantil – Região Sul	03/06 a 25/11/2009
Fazer Ver Dizer Dando Visibilidade ao Trabalho da Supervisão na Educação Infantil	25/03 a 02/12/2009

Formação Continuada uma necessidade Constante	24/03 a 24/11/2009
Formação de Educadores 2009: Educação Transformadora	09/02 a 27/11/2009
Formação em Serviço no Espaço Bem-Te-Vi	27/04 a 09/11/2009
Formação em Serviço para os Profissionais da Creche	22/04 a 13/11/2009
Fórum Permanente de Estudos e Reflexões das Vivências Cotidianas	12/05 a 12/12/2009
Gestão e Diversidade: Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil	09/11 a 30/11/2009
I Ciclo de Palestras e Debates: Diversidade das Crianças Deficientes na Educação Infantil	26/06 a 27/11/2009
Inclusão na Educação Infantil: Uma Construção Coletiva	05/05 a 10/11/2009
Novos Caminhos nas Ações do Cotidiano na Creche	02/06 a 27/10/2009
O Cotidiano da/na Creche Fermínio Francisco Vieira	22/04 a 12/11/2009
O Grande Palco de Vivências: O Ensaio na Educação Infantil	13/03 a 17/11/2009
Oficina de animação	01/06 a 13/07/2009
Organização de Espaços e Tempos na Educação Infantil	06 a 28/05/2009
Profissionais da Educação Infantil: Revigorando o Projeto Coletivo	05/03 a 09/11/2009
Projetos Pedagógicos na Educação Infantil	26/05 a 05/11/2009
Reconstruindo e Efetivando o Projeto Político Pedagógico no Cotidiano da Creche	09/03 a 14/11/2009
Redefinição do Projeto Político Pedagógico: Reflexão, Registro e Ação – Grupo B	12/05 a 12/11/2009
Redefinição do Projeto Político Pedagógico: Reflexão, Registro e Ação – Grupo C	02/06 a 10/11/2009
Redefinição do Projeto Político Pedagógico: Reflexão, Registro e Ação – Grupo E	26/05 a 10/11/2009
Redescutindo e Reencaminhando os Projetos – Atividades de Integração – Grupo II	24/04 a 01/10/2009
Redescutindo e Reencaminhando os Projetos – Boi-de-Mamão – Grupo IV	28/04 a 12/11/2009
Redescutindo e Reencaminhando os Projetos – Meio Ambiente– Grupo I	23/04 a 28/10/2009
Redescutindo e Reencaminhando os Projetos – Projeto de Literaturas e Biblioteca – Grupo III	28/04 a 12/11/2009
Refletindo a Práxis Cotidiana	30/05 a 27/11/2009
Refletindo as Práticas na Educação Infantil	03/09 a 12/11/2009
Refletindo o nosso Projeto Político Pedagógico 2009	30/05 a 27/11/2009
Refletindo sobre as Ações Educativo-Pedagógicas da Creche	26/03 a 15/12/2009
Repensando o Fazer Pedagógico	03/03 a 17/11/2009
Repensando os Fazeres Educacionais Pedagógicos	19/03 a 30/11/2009
Trocando Experiência e Refletindo sobre a Literatura na Educação Infantil	14/04 a 01/12/2009
V Seminário de Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	19 e 20/11/2009
V Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	13 a 17/04/2009
TOTAL	66

APÊNDICE VII

FORMAÇÕES OFERTADAS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS NO ANO DE 2010.

CURSO	PERÍODO
A arte de viver a vida	23/06 a 09/11/2010
A Fotografia como Registro Pedagógico	02/06 a 23/06/2010
Ações Pedagógicas – Ressignificando o Olhar	19/04 a 23/11/2010
Ações Pedagógicas na Educação Infantil	08/02 a 16/07/2010
Aproximando Creche e Família	16/04 a 10/09/2010
As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil	18/03 a 06/11/2010
Ciranda de Contos – A Arte de Contar histórias	23 e 24/11/2010
Commedia Dell'Arte e Educação Infantil um processo de Formação de Professores	31/02 a 29/09/2010
Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico: da Reflexão à Ação	24/04 a 06/11/2010
Construindo Possibilidades Inovadoras na Educação Infantil	14/05 a 08/10/2010
Creche como Espaço de Formação Continuada	12/04 a 02/09/2010
Creche Monteiro Lobato: um Espaço de Formação	10/05 a 23/11/2010
Desenvolvendo Comum-Unidade	19/03/2010
Desenvolvimento Infantil	09/08 a 13/10/2010
Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil a Creche Bem-Te-Vi em Foco	09/04 a 23/11/2010
Diversidade Cultural e Étnico-Racial	16/06 a 28/08/2010
Educação das Relações Étnico-Raciais	09/02 a 12/11/2010
Educação Física na Educação Infantil: Temas em Debate II	27/04 a 23/11/2010
Educação Infantil em Florianópolis: Avaliação Qualitativa e Quantitativa	27/08/2010
Formação de Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil	09/03 a 07/12/2010
Formação em Serviço 2010	12/03 a 04/10/2010
Formação Uma Busca Constante	01/04 a 02/09/2010
Fórum de Atualização Pedagógica em Serviço 2010	14/05 a 08/10/2010
Fórum de Formação Continuada do NEI Santo Antônio de Pádua	13/04 a 20/10/2010
Jogos Cognitivos	17/03 a 24/11/2010
Orientação para a Prática Educativa na Educação Infantil	30/04 a 11/11/2010
Orientação para a Prática Educativa na Educação Infantil	19/04 a 22/11/2010
Orientação para a Prática Educativa na Educação Infantil	24/03 a 19/11/2010
Orientação para a Prática Educativa na Educação Infantil	28/05 a 26/11/2010
Orientação para a Prática Educativa na Educação Infantil	24/05 a 22/11/2010
Orientação para a Prática Educativa na Educação Infantil	26/04 a 25/10/2010
Prevenção e Atendimento a Emergências Cotidianas	17/03 a 28/05/2010
Reconstruindo e Efetivando o Projeto Pedagógico da Creche	06/04 a 08/11/2010
Refletindo a Diversidade: Educação das Relações Étnico-Raciais	11/06 a 06/12/2010
Refletindo as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil	10/03 a 10/11/2011
Refletindo nosso Cotidiano 2010	14/05 a 08/10/2010
Refletindo o Trabalho Pedagógico – Uma Possibilidade para Novos Fazeres na Educação Infantil	17/02 a 21/12/2010
Refletindo sobre as Ações Educativo-Pedagógicas da Creche	12/03 a 25/10/2010
Reflexão da Prática: Relações Étnico-Raciais, Contação de Histórias e Relações Interpessoais	14/05 a 04/10/2010
Reflexões da Prática da Prática Pedagógica e Elaboração do Material Didático conforme Lei 11769/08	28/04 a 01/12/2010
Registro, Planejamento, Avaliação Triade de Trabalho na Educação Infantil	19/03 a 26/11/2010
Relações Étnico-Raciais	04/10 a 26/10/2010
Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil	10/05 a 25/10/2010

Repensando nossa Prática Pedagógica	09/03 a 20/10/2010
Ressignificando as Ações do Projeto Político Pedagógico através das Diretrizes	12/03 a 08/10/2010
VI Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	28/06 a 02/07/2010
VI Seminário Municipal de Diversidade Étnico-Racial	18 e 19/11/2010
TOTAL	47

APÊNDICE VIII**FORMAÇÕES OFERTADAS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS NO ANO DE 2011.**

CURSO	PERÍODO
A Pluralidade de Ideias: Tecendo Caminhos e Possibilidades no Fazer Pedagógico – Grupo 01	25/04 a 31/10/2010
A Pluralidade de Ideias: Tecendo Caminhos e Possibilidades no Fazer Pedagógico – Grupo 02	24/05 a 22/11/2011
A Pluralidade de Ideias: Tecendo Caminhos e Possibilidades no Fazer Pedagógico – Grupo 03	27/04 a 25/11/2011
A Pluralidade de Ideias: Tecendo Caminhos e Possibilidades no Fazer Pedagógico – Grupo 04	29/04 a 27/10/2011
A Pluralidade de Ideias: Tecendo Caminhos e Possibilidades no Fazer Pedagógico – Grupo 05	27/04 a 26/10/2011
A Pluralidade de Ideias: Tecendo Caminhos e Possibilidades no Fazer Pedagógico – Grupo 06	29/04 a 07/11/2010
A Reflexão Pedagógica e seus Desdobramentos para Ressignificar a Prática Educativa	23/06 a 08/11/2011
Educação das Relações Étnico-Raciais	22/08 a 21/11/2011
Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil	25/10 a 29/11/2011
Educação Física na Educação Infantil: Temas em Debates III	05/04 a 04/11/2011
Educação Física na Educação Infantil: Temas em Debates III	05/04 a 28/11/2011
Fazer e Ser – Coordenador Pedagógico na Educação Infantil	23/04 a 24/08/2011
Formação Coordenadoras Pedagógicas: Reflexão e Socialização das Práticas das Instituições	23/04 a 24/11/2011
Formação uma Busca Constante	25/08 a 12/12/2011
Grupo de Estudos – Ação Pedagógica – NEI Maria Salomé	02/03 a 11/2011
Grupo de Estudos da Educação Física na Educação Infantil	15/03 a 29/11/2011
Oficinas de Qualificação do Trabalho Educativo	25/03 a 07/11/2011
Orientações Curriculares da Educação Infantil	24/03 a 10/11/2011
Orientações Curriculares e Planejamento na Educação Infantil	30/04 a 30/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Diamantina	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Marcelino	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Barra do Sul	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Rosa Maria Pires	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Judite F. de Lima	11/04 a 17/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Coqueiros	11/04 a 17/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Vicentina M.	11/04 a 17/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Maria Salomé	11/04 a 17/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Vila União	11/04 a 17/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Caetana	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI São João Batista	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Stella Maris	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Altino D. Cabral	15/04 a 21/10/2011

Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Doralice Bastos	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Doralice M. Dias	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche APAM	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Irmã Sheilla	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Celso Pamplona	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Campeche	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Dona Cota	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Armação	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Dra. Zilda Arns Neuman	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Ferminio F. Vieira	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Joaquina Maria Peres	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Raul Francisco Lisboa	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Nossa Senhora de Lurdes	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Colônia Z 11	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Maria Barreiros	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Santa Terezinha	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Pântano do Sul	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Bem-Te-Vi	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Morro do Mocotó	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Jardim Atlântico	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Francisca Idalina Lopes	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Monteiro Lobato	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Costeira	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Canto da Lagoa	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Almirante Lucas	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Cristo Redentor	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Monsenhor F. Hobo	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Anna S. Dimatos	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Nagib Jabor	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis –	15/04 a 21/10/2011

Creche Julia Maria	
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Praia dos Ingleses	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Jurerê	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Costa da Lagoa	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Praia do Forte	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Nossa Senhora Aparecida	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Hermenegilda Carolina Jac	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Professor Paulo M.	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Ingleses	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Joel R. de Freitas	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Ilha Continente	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI João Machado Silva	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Maria Nair	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Valdemar da Silva Filho	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Orisvaldina	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Idalina Ochoa	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – NEI Anísio Teixeira	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Luiz Paulo da Silva	11/04 a 17/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Creche Ingleses	11/04 a 17/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Norte 1	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Norte 7	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Continente 1	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Norte 2	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Norte 3	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Norte 4	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Norte 5	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Norte 6	11/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Centro 1	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Centro 2	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Centro 3	15/04 a 21/10/2011

Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Centro 4	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Centro 5	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Centro 6	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Leste 1	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Leste 2	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Continente 3	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Continente 4	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Sul 1	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Sul 2	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Sul 3	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Sul 4	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Sul 5	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Sul 6	15/04 a 21/10/2011
Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis – Continente 1	11/04 a 17/10/2011
Projeto Político Pedagógico em Debate – Creche Hermenegilda	09/03 a 25/11/2011
Reconstruindo e Efetivando o Projeto Pedagógico da Creche	15/04 a 21/11/2011
Teatro na Educação Infantil: Trupe da Alegria	19/03 a 29/11/2011
VII Seminário Municipal de Diversidade Étnico-Racial.	16 e 17/11/2012
TOTAL	109

APÊNDICE IX

PROGRAMAÇÕES DO V SEMINÁRIO DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2009 - 2011).

DIA	HORA	ATIVIDADE
19/11/09	08h	Abertura
	09h	Apresentação Cultural
	9h30	Mesa redonda: O cenário étnico-racial brasileiro e as políticas educacionais de promoção da Igualdade Racial.
	12h	Almoço
	13h	Relatos 1: 3 apresentações
	14h30	Apresentação Cultural
	15h	Coffee break
	15h30	Relatos 2: 3 apresentações
	17h	Encerramento
20/11/09	08h	Palestra: A implementação da Lei 10.639/03 no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
	9h30	Apresentação cultural
	10h	Coffee break
	10h30	Palestra: O plano Nacional de Implementação da lei 10.639/03: perspectivas.
	12h	Almoço
	13h	Relatos 3: 3 apresentações
	14h30	Apresentação Cultural
	15h	Coffee break
	15h30	Relatos 4: 3 apresentações
	16h30	Apresentação cultural de fechamento
	17h	Encerramento

DIA	HORA	ATIVIDADE
18/11/10	08h30	Performance
	09h	Abertura Apresentação Cultural
	10h15	Palestra: Lei 10.639/03 e 11.645/08: Discutindo o processo de implementação e seus impactos nas políticas públicas educacionais
	11h15	Debate
	12h	Almoço
	13h	Relatos de Experiências <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação Cultural : Contos Africanos • Relatos de Experiências • Apresentação cultural
	17h	Encerramento
19/11/10	08h30	Performance <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação cultural
	09h45	Palestra: A questão Indígena no âmbito da Educação das Relações Étnico raciais: Reflexões para o Projeto Político Pedagógico
	10h45	Debate <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação Cultural • Relatos de Experiências
	12h	Almoço
	13h	Performance <ul style="list-style-type: none"> • Relatos de Experiências

	14h15	Palestra: Africanidades Catarinenses: Implicações nas Práticas Pedagógicas
	15h15	Debate <ul style="list-style-type: none"> • Relatos de experiências • Apresentação Cultural
	17h	Encerramento

DATA	HORA	ATIVIDADE
16/11/11	20h	Abertura Palestra História e Literatura Afro-Brasileira Prof. Dr. Joel Rufino dos Santos – RJ.
	21h	Coquetel
17/11/11	8h	Credenciamento
	8h30	Homenagem a Zumbi dos Palmares
	9h	Palestra 150 Anos de Cruz e Sousa Prof. Dr. Uelinton Farias Alves - SP
	10h30	Palestra 110 Anos de Antonieta de Barros Profa. Ms. Jeruse Maria Romão -SC
	12h	Almoço
	13h30	Palestra Construção do personagem negro na literatura infantil Prof. Dr. Joel Rufino dos Santos RJ
	15h30	Debate
	17h	Encerramento

APÊNDICE X:**LIVROS ADQUIRIDOS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ANO 2009.**

TÍTULO	AUTOR/A	ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL
A árvore da família	Maísa Zakuk	Livro Infantil	18	R\$ 16,50	R\$ 297,00
A bruxinha atrapalhada	Eva Furnari	Livro Infantil	18	R\$ 17,65	R\$ 317,70
A princesa que tudo sabia menos uma coisa	Rosane Pamplona	Livro Infantil	18	R\$ 27,25	R\$ 490,50
A roupa nova do imperador	Hans Christian Andersen	Livro Infantil	18	R\$ 24,29	R\$ 437,22
Alfabeto de histórias	Gilles Eduar	Livro Infantil	18	R\$ 24,45	R\$ 440,10
Amigos do Peito	Claúdio Thebas	Livro Infantil	18	R\$ 26,00	R\$ 468,00
Bão-ba-la-lão	Silvio Romero	Livro Infantil	18	R\$ 20,53	R\$ 369,54
Brincadeiras Infantis nas aulas de Matemática de 0 a 6 anos	Kátia Stocco Smole	Livro Técnico	2	R\$ 44,90	R\$ 89,80
Bruna e a Galinha d'angola	Gercilga de Almeida	Livro Infantil	18	R\$ 22,68	R\$ 408,24
Como mamãe e papai se apaixonaram	Katharina Grossmann Hensel	Livro Infantil	18	R\$ 22,92	R\$ 412,56
De avestruz a Zebra	Maiti Carril	Livro Infantil	18	R\$ 18,99	R\$ 341,82
Enquanto a mamãe galinha não estava	Yu Yeong-So	Livro Infantil	18	R\$ 17,46	R\$ 314,28
Eu sou muito pequena para a escola	Lauren Child	Livro Infantil	18	R\$ 16,40	R\$ 304,92
Fazendo arte com os mestres	Ivete Raffa	Livro Técnico	2	R\$ 36,00	R\$ 72,00
Figuras e Formas	Kátia Stocco Smole	Livro Técnico	2	R\$ 32,96	R\$ 65,92
Guilherme Augusto Araújo Fernandes	Mem Fox	Livro Infantil	18	R\$ 21,00	R\$ 378,00
Inventário do Lobo Mau	Fátima Miguez	Livro Infantil	18	R\$ 21,89	R\$ 394,02

Minha mão é uma régua	Kim Seong-Eun	Livro Infantil	18	R\$ 26,00	R\$ 468,00
Não vou dormir	Christiane Gribel	Livro Infantil	18	R\$ 15,75	R\$ 283,50
O aniversário do seu alfabeto	Amir Piedade	Livro Infantil	18	R\$ 17,44	R\$ 313,92
O cachecol que sempre ficava mais comprido	Klaus Peter Wolf	Livro Infantil	18	R\$ 22,00	R\$ 396,00
O carteiro chegou	Janet & Allan Ahlberg	Livro Infantil	18	R\$ 26,88	R\$ 483,84
O mistério do peixe vermelho	Paul Adshead	Livro Infantil	18	R\$ 27,80	R\$ 491,04
O outro nome do bicho	Chico Homem Melo	Livro Infantil	18	R\$ 17,69	R\$ 318,42
O que cabe na mochila?	Yoo Young-So	Livro Infantil	18	R\$ 26,00	R\$ 468,00
O traço e a traça	Roseane Murray	Livro Infantil	18	R\$ 15,50	R\$ 279,00
Origami & folclore	Tânia Dias Queiroz	Livro Técnico	2	R\$ 26,00	R\$ 52,00
Rato rota vai para a rua	Rogério S. Trezza	Livro Infantil	18	R\$ 25,00	R\$ 450,00
Resolução de Problemas (Vol. 2)	Kátia Stocco Smole	Livro Técnico	2	R\$ 41,90	R\$ 83,80
Se eu fosse...	Luiza Meyer	Livro Infantil	18	R\$ 13,93	R\$ 250,74
Só mais uma história	Dugald Steer	Livro Infantil	18	R\$ 39,80	R\$ 716,40
Um redondo pode ser quadrado?	Canini	Livro Infantil	18	R\$ 18,54	R\$ 333,72
Uma história sem pé nem cabeça	Luciano Pontes	Livro Infantil	18	R\$ 13,43	R\$ 241,74
TOTAL		33		R\$ 11559,74	

APÊNDICE XILIVROS ADQUIRIDOS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ANO 2010.

TÍTULO	AUTOR/A	ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL
Brincar de verdade	Marta D. Martins	Livro e CDs	40	R\$ 30	R\$ 1.200,00
Maricota e Cocota	Marta Martins da Silva	Livro	35	R\$ 27,75	R\$ 901,25
O medo e seus segredos	Eliane Debus	Livro	50	R\$ 14,00	R\$ 700
TOTAL		3	R\$ 2801,25		

APÊNDICE XII

LIVROS ADQUIRIDOS PELA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ANO 2011.

TÍTULO	AUTOR/A	ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL
101 Dálmatas	Disney	Livro Infantil	70	R\$ 11,80	R\$ 826,00
123 do mundinho	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 10,00	R\$ 700,00
A abelha que queria ser rainha: Um conto sobre orgulho	Roberto Belli	Livro Infantil	70	R\$ 10,60	R\$ 742,00
A águia que almejava as estrelas: Um conto sobre amor fraterno	Roberto Belli	Livro Infantil	70	R\$ 10,80	R\$ 756,00
A bexiga de borracha	Tatiana Belinki	Livro Infantil	70	R\$ 9,00	R\$ 630,00
A borboleta que queria ser linda: Um conto sobre vaidade	Roberto Belli	Livro Infantil	70	R\$ 10,00	R\$ 700,00
A casa de Hans Kunst	Luana Von Linsingen	Livro Infantil	40	R\$ 19,12	R\$ 764,80
A fazendinha divertida		Livro Infantil	70	R\$ 21,00	R\$ 1470,00
A joaninha – Série amiguinhos do banho	Diversos/ Todolivre	Livro Infantil	70	R\$ 19,00	R\$ 1330,00
A mágicas das estrelas do mar	Daniela Mello	Livro Infantil	70	R\$ 9,87	R\$ 690,90
A menina que tinha um céu na boca	Julio Emilio Braz	Livro Infantil	70	R\$ 14,99	R\$ 1049,30
A ovelha rosa da Dona Rosa	Donaldo Buchweitz	Livro Infantil	70	R\$ 9,00	R\$ 630,00
A raposa que sabia tudo: Um conto sobre falsidade	Roberto Belli	Livro Infantil	70	R\$ 10,60	R\$ 742,00
ABC do mundinho	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 10,00	R\$ 700,00
Abrços – Coleção Abra toque e sinta	Stephen Holmes	Livro Infantil	70	R\$ 19,00	R\$ 1330,00
Adivinhe! BRRR!	Charles Reasoner	Livro Infantil	70	R\$ 11,10	R\$ 777,00

Adivinhe! Creeck!	Charles Reasoner	Livro Infantil	70	R\$ 11,10	R\$ 777,00
Adivinhe! Oinc!	Charles Reasoner	Livro Infantil	70	R\$ 14,80	R\$ 1036,00
Adivinhe! Queeem?	Charles Reasoner	Livro Infantil	70	R\$ 14,50	R\$ 1015,00
Alegria	Tatiana Belinki	Livro Infantil	70	R\$ 9,99	R\$ 699,00
Ana e Ana	Célia Cristina	Livro Infantil	70	R\$ 13,98	R\$ 978,60
Ana levada da breca	Maria de Lourdes Krieger	Livro Infantil	40	R\$ 21,30	R\$ 852,00
Animais da fazenda	Louisa Sladen; Luana Rinaldo	Livro Infantil	70	R\$ 24,00	R\$ 1680,00
Animais selvagens	Charles Reasoner; Maria Maneru; et. tal.	Livro Infantil	70	R\$ 22,00	R\$ 1540,00
As baleias dançarinas	Daniela Mello	Livro Infantil	70	R\$ 9,80	R\$ 686,00
As cores do mundinho	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 10	R\$ 700,00
As fadas de Maria	Lesley Harker	Livro Infantil	70	R\$ 17,60	R\$ 1232,00
As formas do mundinho	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 9,00	R\$ 630,00
As formigas	Tatiana Belinki	Livro Infantil	70	R\$ 9,00	R\$ 630,00
Aventuras de maguinho na cidade do conhecimento	Roberto Beli	Livro Infantil	40	R\$ 19,00	R\$ 760,00
Beijos - Coleção Abra toque e sinte	Stephen Holmes	Livro Infantil	70	R\$ 19,00	R\$ 1330,00
Beli, A cachorrinha	Ciranda Cultural	Livro Infantil	70	R\$ 11,00	R\$ 770,00
Binho encontra pipa	Nathalie Jane Parker	Livro Infantil	70	R\$ 11,60	R\$ 812,00
Cartas entre Marias: Uma viagem à Guiné Bissau	Maria Isabel Leite; Virginia Maria Yunes	Livro Infantil	72	R\$ 28,33	R\$ 2039,76
Com medo do escuro	Rachel Elliot	Livro Infantil	70	R\$ 22,00	R\$ 1540,00
Como vou viajar – Série Livro Aquático	Eduardo Reis Silva	Livro Infantil	70	R\$ 20,50	R\$ 1435,00

Contando com formas e bichos	CEDIC - Centro Difusor De Cultura	Livro Infantil	70	R\$ 20,97	R\$ 1467,90
Conte rimando		Livro Infantil	70	R\$ 32,20	R\$ 2254,00
Contos de outono	Tatiana Belinky	Livro Infantil	70	R\$ 9,00	R\$ 630,00
Dança na Praça	Jonas Ribeiro	Livro Infantil	70	R\$ 15,99	R\$ 1119,30
De mãos dadas	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Técnico	40	R\$ 22,00	R\$ 880,00
Denteliques	Tatiana Belinky	Livro Infantil	70	R\$ 9,00	R\$ 630,00
Dentro e fora	David A. Carter	Livro Infantil	70	R\$ 9,00	R\$ 630,00
Dinossauros	Hinkler Books	Livro Infantil	70	R\$ 23,00	R\$ 1610,00
Draguinho	Claudio Galperin	Livro Infantil	70	R\$ 19,98	R\$ 1398,60
É assim que eu sou	Pierre Winters	Livro Infantil	70	R\$ 20,00	R\$ 1400,00
É só uma brincadeira	Ciranda Cultural	Livro Infantil	70	R\$ 15,20	R\$ 1064,00
Educar, Lemas e Dilemas	Ana Gracinda Queluz Garcia	Livro Técnico	40	R\$ 25,97	R\$ 1038,80
Elementos da Natureza	Roberto Belli	Livro Infantil	70	R\$ 10,00	R\$ 700,00
Em cima e embaixo	Janet Stevens	Livro Infantil	70	R\$ 8,00	R\$ 560,00
Eram dez girinos	Debbie Tarbett	Livro Infantil	70	R\$ 16,70	R\$ 1169,00
Eram dez lagartas	Debbie Tarbett	Livro Infantil	70	R\$ 18,00	R\$ 1260
Eu Amo Você – Coleção Abra toque e sinta	Stephen Holmes	Livro Infantil	70	R\$ 19,00	R\$ 1330,00
Fazenda de Fantoches		Livro Infantil	70	R\$ 36,00	R\$ 2520,00
Grande e pequeno	José Carlos Lollo; Blandina Franco	Livro Infantil	70	R\$ 8,00	R\$ 560,00
Hora de brincar	Mauricio De Sousa	Livro Infantil	70	R\$ 11,50	R\$ 805,00
Hora de comer	Mauricio De Sousa	Livro Infantil	70	R\$ 14,00	R\$ 980,00
Hora de vestir	Mauricio De Sousa	Livro Infantil	70	R\$ 14,48	R\$ 1013,60
Hora do banho	Mauricio De Sousa	Livro Infantil	70	R\$ 14,48	R\$ 1013,60
Imaginação e Criação na Infância Vygotsky	Ana Luiza Smolka	Livro Infantil	15	R\$ 24,99	R\$ 374,85

Insetos		Richard Ferguson	Livro Infantil	70	R\$ 21,88	R\$ 1531,60
Ize, A burrinha		Ciranda Cultural	Livro Infantil	70	R\$ 11,00	R\$ 770,00
Léo, O leão	A.	Eli Cantillon	Livro Infantil	70	R\$ 11,00	R\$ 770,00
Livro dos brinquedos			Livro Infantil	70	R\$ 9,10	R\$ 637,00
Livro dos opostos		Margie Larsen	Livro Infantil	70	R\$ 9,10	R\$ 637,00
Loli, A patinha		Kathryn Smith	Livro Infantil	70	R\$ 11,11	R\$ 777,70
Malu, A gatinha		Kathryn Smith	Livro Infantil	70	R\$ 11,00	R\$ 770,00
Mergulhando com o pinguim		Kathryn Smith	Livro Infantil	70	R\$ 21,00	R\$ 1470,00
Meu livro gigante – Princesas		Cristina Marques	Livro Infantil	70	R\$ 24,70	R\$ 1729,00
Meu super telefone: A girafa Gigi e seus amigos		Jan Jugran	Livro Infantil	70	R\$ 18,00	R\$ 1260,00
Minha Fruta Preferida – Série Livro Aquático		Eduardo Reis Silva	Livro Infantil	70	R\$ 20,93	R\$ 1465,10
O clube do arco-íris		Annette Aubrey	Livro Infantil	70	R\$ 20,50	R\$ 1435,00
O coelho que queria ser rápido: Um conto sobre ambição		Roberto Belli	Livro Infantil	70	R\$ 12,00	R\$ 840,00
O corajoso tubarão		Daniela Mello	Livro Infantil	70	R\$ 9,89	R\$ 692,30
O curioso caranguejo		Daniela Mello	Livro Infantil	70	R\$ 9,89	R\$ 692,30
O curumim		Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 14,99	R\$ 1049,30
O elefante que queria tudo: Um conto sobre egoísmo		Roberto Belli	Livro Infantil	70	R\$ 11,00	R\$ 770,00
O espantalho		Tatiana Belinky	Livro Infantil	70	R\$ 10,00	R\$ 700,00
O esquilincho preguiçoso		Jaqueline Kormann	Livro Infantil	70	R\$ 9,89	R\$ 692,30
O grande livro do amor		Trace Moroney	Livro Infantil	70	R\$ 18,79	R\$ 1315,30
O leão que queria reinar no topo do mundo		Roberto Belli	Livro Infantil	70	R\$ 11,00	R\$ 770,00
O leãozinho vaidoso		Jaqueline Kormann	Livro Infantil	70	R\$ 9,89	R\$ 692,30

O livro das horas		Livro Infantil	70	R\$ 9,60	R\$ 672,00
O livro das palavras	Ricardo Azevedo	Livro Infantil	70	R\$ 9,60	R\$ 672,00
O macaquinho sujão	Jaqueline Kormann	Livro Infantil	70	R\$ 9,89	R\$ 692,30
O mundinho	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 15,00	R\$ 1050,00
O mundinho de boas atitudes	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 15,00	R\$ 1050,00
O papagaio e a borboleta	Tatiana Belinky	Livro Infantil	70	R\$ 11,00	R\$ 770,00
O pinguim que gostava de calor	Roberto Belli	Livro Infantil	70	R\$ 12,00	R\$ 840,00
O que começa com...	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 16,00	R\$ 1120,00
O que dizem os animais	Cristina Santos	Livro Infantil	120	R\$ 13,60	R\$ 1632,00
O queijo e o ratinho	Stevan Richter	Livro Infantil	70	R\$ 27,00	R\$ 1890,00
O quente pode ser frio		Livro Infantil	70	R\$ 19,90	R\$ 1393,00
O sapinho indeciso	Image Boooks/ Ciranda Cultural	Livro Infantil	70	R\$ 29,00	R\$ 2030,00
O sapo que desejava as alturas	Roberto Belli	Livro Infantil	70	R\$ 11,00	R\$ 770,00
O solitário cavalo marinho	Daniela Mello	Livro Infantil	70	R\$ 9,80	R\$ 686,00
O som dos animais – Série Livro Aquático	Eduardo Reis Silva	Livro Infantil	70	R\$ 22,00	R\$ 1540,00
O tesouro da serra do bem-bem	Flávio José Cardozo	Livro Infantil	40	R\$ 19,12	R\$ 764,80
O tigrinho fofoqueiro	Jaqueline Kormann	Livro Infantil	70	R\$ 9,89	R\$ 692,30
O trânsito no mundinho	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 15,00	R\$ 1050,00
O ursinho desbocado	Jaqueline Kormann	Livro Infantil	70	R\$ 9,89	R\$ 632,30
Os animais do mundinho	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 16,00	R\$ 1120,00
Os dois cabritos	Tatiana Belinky	Livro Infantil	70	R\$ 10, 00	R\$ 700,00
Os opostos do mundinho	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 10,00	R\$ 700,00

Patinho você grasna demais	Image Boooks/ Ciranda Cultural	Livro Infantil	70	R\$ 28,50	R\$ 1995,00
Pertinho de você		Livro Infantil	70	R\$ 15,00	R\$ 1050,00
Pipa ganha rodas	Natalie Jane Parker	Livro Infantil	70	R\$ 14,60	R\$ 1022,00
Pooh	Disney	Livro Infantil	70	R\$ 15,00	R\$ 1050,00
Pop, O camelo		Livro Infantil	70	R\$ 11,00	R\$ 770,00
Poti, A porquinha	Ciranda Cultural	Livro Infantil	70	R\$ 11,00	R\$ 770,00
Pra sempre no meu coração	Annette Aubrey	Livro Infantil	70	R\$ 16,50	R\$ 1155,00
Quatro estações	Antonio Cronenberg	Livro Infantil	70	R\$ 23,48	R\$ 1643,60
Sobre o sob		Livro Infantil	70	R\$ 8,00	R\$ 560,00
Tem de tudo nesta rua	Marcelo Xavier	Livro Infantil	70	R\$ 25,60	R\$ 1792,00
Tubarões Trabalhões		Livro Infantil	70	R\$ 34,56	R\$ 2419,20
Tudo tem sua hora – Série Livro Aquático	Eduardo Reis Silva	Livro Infantil	70	R\$ 21,45	R\$ 1501,50
Um amigo muito especial	Walter Sardinha	Livro Infantil	40	R\$ 25,00	R\$ 1000,00
Um mundinho de paz	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 15,00	R\$ 1050,00
Um mundinho para todos	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Livro Infantil	70	R\$ 18,00	R\$ 1260,00
Uns papéis que voam	Flávio José Cardozo	Livro Infantil	40	R\$ 22,21	R\$ 888,40
Vamos contar	Disney	Livro Infantil	70	R\$ 26,89	R\$ 1882,30
Vida de criança		Livro Infantil	70	R\$ 14,50	R\$ 1015,00
Zinho, O pônei		Livro Infantil	70	R\$ 10,50	R\$ 735,00
TOTAL			128	R\$ 114.905,20	

APÊNDICE XIII
AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA



Pesquisa: **POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, SC.**

Autorização de entrevista

Eu, abaixo assinado, _____,
RG nº, _____, exercendo a função de _____ no
estabelecimento de ensino _____

_____, cedo, por meio deste documento, as gravações, transcrições e conteúdos desta entrevista para a “Pesquisa **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**: POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, SC (2009-2011)” e/ou qualquer fim acadêmico.

_____, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do/a entrevistado/a

Assinatura do/a entrevistador/a